

## **Kerro minulle koulumetsästä**

Lapsinäkökulmaisen narratiivisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita koulun kontekstissa

Helsingin yliopisto  
Luokanopettajan koulutus  
Pro gradu -tutkielma 36 op  
Kasvatuspsykologia  
Huhtikuu 2019  
Annakaisa Partanen

Ohjaajat: Anna Uitto ja Sirpa Tani

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Annakaisa Partanen		
Työn nimi - Arbetets titel Kerro minulle koulumetsästä. Lapsinäkökulmaisen narratiivisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita koulun kontekstissa.		
Title Tell me about your School Forest. The limitations and possibilities of narrative child perspective inquiry in the context of school.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatopsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu / Anna Uitto & Sirpa Tani	Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52 s + 9 liites.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Uuden lapsuudentutkimuksen ja erityisesti lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda lapsia koskevan tiedon tuottamisen keskiöön lapsi itse. Erilaisia kertomiseen perustuvia menetelmiä pidetään soveltuvina nostamaan esille niitä asioita, jotka lapset kokevat merkityksellisiksi. Visuaalisten menetelmien avulla pyritään lisäämään lasten itseilmaisun mahdollisuuksia tutkimuksen puitteissa. Näistä lähtökohdista käsin suunnittelin lapsinäkökulmaisen narratiivisen tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli kartoittaa, minkälainen on neljäsluokkalaisten kokemus koulun välittömässä läheisyydessä sijaitsevasta metsäalueesta, eli koulumetsästä. Tutkimuksessa tuotetusta aineistosta nousi kuitenkin esiin uudet akuutit tutkimusongelmat: Miten tutkimusasetelma on rajoittanut tai toisaalta mahdollistanut sen, mitä tulee kerrotuksi? Mitä se edellyttää tutkijalta, että kertomukset voivat tulla kuulluksi?</p> <p>Tutkimukseen osallistui erään uusmaalaisen kunnan 22 neljäsluokkalaista, joille tutkija esitti keväällä 2016 kysymyksen: <i>"Mitä haluaisit kertoa koulumetsästä tutkijalle?"</i>. Vastaukseksi oppilaat ensin valokuvasivat koulumetsää koulun iPadeilla, minkä jälkeen valokuvat toimivat kerronnallisen haastattelun pohjana. Aineistoa tulkittiin narratiivisen analyysin keinoin hyödyntäen pienten kertomusten (small stories) lähestymistapaa.</p> <p>Kerronnallisen tilan saavuttaminen osoittautui osallistujille haastavaksi. Hallitseva kertomisen tapa perustui näyttämiseen ja niukkaan kuvailuun siitä, mitä metsässä on. Kerronnallisuudeltaan aineisto oli suurelta osin heikkoa tai hentoa. Lasten oma koulumetsäkokemus jäi täten etäiseksi. Kertomusten tiheä kontekstointi sekä haastattelutilanteen että laajemmin koulun rakenteiden tasolla osoitti useita kerronnallisen tilan estymiseen vaikuttaneita tekijöitä, joista keskeisimpiä olivat puutteellinen tiedonsaanti tutkimuksen tarkoituksesta sekä lapsen eksplisiittisen tutkimusluvan ohittaminen. Ns. vastakertomukset aineistossa muodostuivat kahdesta vahvasti kerronnallisesta koulumetsäkertomuksesta, joissa lasten omakohtainen ja omaehtoinen koulumetsäkokemus pääsi oikeuksiinsa. Kerronnallinen tila mahdollistui kohtaavassa haastatteluvuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa eettisesti kestävän lapsilähtöisen tutkimuksen suunnitteluun, jossa lapsen omalle, tietoon ja vapaaehtoisuuteen perustuvalla, suostumuksella osallistua tutkimukseen annetaan sille kuuluva painoarvo. Tällöin myös kerrontaan perustuvan menetelmän potentiaalin on mahdollista toteuttaa.</p>		
Avainsanat - Nyckelord lapsinäkökulma, narratiivinen tutkimus, pienet kertomukset, valokuva, tutkimusetiikka		
Keywords Child-perspective, narrative inquiry, small stories, photo elicitation, ethics		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Annakaisa Partanen		
Työn nimi - Arbetets titel Kerro minulle koulumetsästä. Lapsinäkökulmaisen narratiivisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita koulun kontekstissa.		
Title Tell me about your School Forest. The limitations and possibilities of narrative child perspective inquiry in the context of school.		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education Psychology		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Anna Uitto and Sirpa Tani	Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 52 pp. + 9 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The goal of the “new paradigm” in childhood studies and specifically child perspective research is to bring the child into the center of producing information regarding their lives. Various methods based on oral storytelling are considered appropriate for presenting such things that children consider meaningful. Using visual methods aims at increasing children's possibilities in self-expression within the means of the research. From these premises I designed a child perspective narrative study, meant to chart the fourth grader's experience of the school forest. However, new and more acute research problems arose from the data produced in the study: How has the research setting limited, or on the other hand, made possible what is being told? What is expected from the listener for the stories to be heard?</p> <p>22 4<sup>th</sup> graders participated in the study in the spring of 2016, and were presented with the question: <i>"What would you like to share with the researcher about the school forest?"</i>. To begin with their stories the pupils first photographed the school forest. Photo-elicited narrative interviews were then conducted with each participant. The material was interpreted by means of narrative analysis, making use of the small stories approach.</p> <p>Reaching the “narrative space” within the research was challenging for the participants. The dominant form of expression was “showing” instead of narrating, or giving narrow descriptions of what is there in the forest: trees, stones, sticks. The narrative quality of the interviews was largely fragile. This resulted in the children's own school forest experience remaining rather distant. Reflexive thinking of the context of the narration, such as the research setting and being in school, brought out several factors prohibiting the narrative space from opening up, such as insufficient informing and the overriding of an explicit consent from the child. So called counter stories within the data were two stories, in which the children's subjective school forest experiences were celebrated. The narrative space was made possible by an inclusive interview interaction. The results of the study can be applied in the planning of ethically solid child oriented research, in which the child's own consent is given the weight it deserves and the challenges of conducting a research in school are consciously met. This is how the potential of children's free narrating is more likely to flourish.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Uusi lapsuudentutkimus, lapsinäkökulma, narratiivinen tutkimus, valokuva, tutkimusetiikka		
Keywords New Childhood Studies, Child-perspective, narrative inquiry, photo elicitation, ethics		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
2.1	Uusi lapsuudentutkimus.....	3
2.1.1	Lapsinäkökulmainen tutkimus ja lapsi tiedon tuottajana.....	4
2.1.2	Lapsuudentutkimuksen eettisiä erityispiirteitä.....	6
2.2	Narratiivinen tutkimus.....	8
2.2.1	Pienet kertomukset ja kerronnallisuus.....	9
2.2.2	Kerronnallinen tila.....	10
2.2.3	Kuvat kerronnan sytyttäjinä.....	11
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	14
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	15
4.1	Menetelmällisiä lähtökohtia.....	15
4.2	Aineiston tuottaminen.....	16
4.2.1	Valokuvaaminen.....	17
4.2.2	Valokuvista kertominen.....	19
4.3	Analyysin periaatteet.....	20
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	22
5.1	Millä tavoin koulumetsää kerrotaan?.....	22
5.1.1	Kerronnan teemat ja verbaaliset valinnat kuva kivalta.....	23
5.1.2	Kerronnallisuuden tulkintaa.....	27
5.1.3	Yhteenveto.....	30
5.2	Kertomusten paikantaminen.....	31
5.2.2	Osallistujien informointi.....	32
5.2.3	Osallistumisen vapaaehtoisuus.....	34
5.2.4	Yhteenveto.....	35
5.4	Kohtaamisia kerronnallisessa tilassa: minkälaiset koulumetsäkertomukset mahdollistuivat?.....	38
5.4.1	"Tykkään luonnosta. Luonnon tuhoaminen on väärin.".....	38
5.4.2	Metsän ja mielikuvitusmaailmojen yhteenkietoutuminen.....	41
5.4.3	Yhteenveto.....	44
6	LUOTETTAVUUS.....	46
6.1	Tiedon tuottamisen läpinäkyvyys.....	46
6.2	Kriittisiä havaintoja.....	47

6.2.1 Kerronnallisen menetelmän edellyttämä aika ja tila .....	47
6.2.2 Keskusteleva ryhmähaastattelu .....	48
6.2.3 Valokuvan kerronnallinen voima .....	49
7 POHDINTAA .....	50
LÄHTEET .....	53
LIITTEET .....	1

## KUVAT

Kuva 1. Mitä metsässä on; toteava (Teema 1A).....	24
Kuva 2. Mitä metsässä on; kuvaileva (Teema 1B).....	24
Kuva 3. Mitä metsässä tehdään? (Teema 2).....	24
Kuva 4. Kannanotto koskien metsän/luonnon vahingoittamista (Teema 3).....	25
Kuva 5. Metsän herättämästä muisto tai assosiaatiosta kertominen (Teema 4).....	25
Kuva 6. Kivan kuvan tekemisestä kertominen (Teema 5).....	26
Kuva 7. Muurahaispesä T11:n kertomana.....	39
Kuva 8. Muurahaispesä T17:n kertomana.....	39
Kuva 9. Muurahaispesä P21:n kertomana.....	39
Kuva 10. Eeppinen paikka T12:n petsileikissä.....	42
Kuva 11. "Tollastahan ei joka päivä nää kaikkial" (T18).....	43
Kuva 12. "Mä vähän vastustan..." (T18).....	43
Kuva 13. "Aika siistin näkönen vaikka se onkin väärin..." (T18).....	43

# 1 Johdanto

Tutkimusprosessini sai alkunsa kiinnostuksesta lapsen luontokokemukseen koulun kontekstissa: minkälaisia luontokokemuksia suomalainen koulukulttuuri ja opetus mahdollistavat ja miten luonnonympäristössä oleskelu koulupäivän aikana vaikuttaa lapsen koulukokemukseen yleensä, kuten koettuun hyvinvointiin koulussa. Tutustuin osana luokanopettajan opintoja ympäristökasvatuksen diskurssiin, jossa vuorottelivat lapsen luontosuhteen merkitystä korostava ja toisaalta sen ohenemisesta huolissaan oleva puhe. Törmäsin Suomen luonnonsuojeluliiton (SLL) lanseeraamaan *koulumetsä* –käsitteeseen ja päätin kohdistaa tutkimukseni lapsein tuossa spesifissä ympäristössä.

Ennakko-oletuksenani oli, että koulumetsä tarjoaa lapsille ennen kaikkea psyykkisen ja fyysisen liikkumavapauden kokemuksia, joita koulu rakennettuna ympäristönä muutoin pyrkii rajoittamaan. Lapsen kokemuksen tutkimisen menetelmänä olin vakuuttunut lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta ja erityisesti lasten vapaaseen kerrontaan pohjautuvista menetelmistä, sillä paras henkilö kertomaan lapselle merkityksellisestä on lapsi itse (Karlsson 2005, 2012). Taustani elokuvan ja animaation parissa puolestaan resonoi lapsuudentutkimuksessa käytettyjen visuaalisten menetelmien kanssa (esim. Böök ym., 2015), joista oli saatu hyviä kokemuksia erityisesti lasten ympäristökokemuksen tutkimisessa (esim. Raittila 2009, Cele 2006, Rajala ym., 2015).

Tutkimukseni kohteeksi löytyi erään uusmaalaisen maaseutumaisen kunnan neljättä vuosiluokkaa käyvä ryhmä. Luokahuoneen ikkunasta avautui näkymä metsään, missä myös osa oppitunneista pidettiin. Esitin keväällä 2016 luokan oppilaille kysymyksen: *“Mitä haluaisit kertoa metsästä tutkijalle?”*. Vastaukseksi oppilaat ensin valokuvasivat koulumetsää. Kuvien ottamisen jälkeen keskustelin jokaisen lapsen kanssa kuvista: pyysin heitä kertomaan, mitä he olivat kuvanneet ja miksi. Tein pienestä osasta aineistoa kandidaatintutkielman *Kaksi kertomusta koulumetsästä. Lapsen koulumetsäsuhteen tarkastelua Melukylämallin avulla*. (Partanen, 2016) tarkoitukseni palata koko aineiston tarkasteluun pro gradu –tutkielmassa.

Jo aineiston tuottamisen vaiheessa minut oli vallannut epävarmuus menetelmän toimivuudesta. Haastattelutilanteessa sekä minä että haastateltava koimme usein ilmiselvää epämukavuutta ja hämmennystä mutta toisinaan taas tuntui, että yhteys haastateltavan kanssa syntyy vaivatta ja että kerronta käynnistyy kuin itsestään. Aineistoa peratessa tuntui, etteivät lapset kerro mitään tai että en ymmärrä sitä, mitä he yrittävät minulle kertoa. Pettymyksen ja ihmetyksen ristiriitaiset tuntemukset ”pieleen” menneen graduaineiston edessä tuntuivat kuitenkin viestittävän, että tässä on nyt jotain hyvin kiinnostavaa ja tutkimisen arvoista, jota ei kannata sysätä sivuun. Tutkimusongelma muotoutui uudelleen aineistolähtöisesti ja kääntyi koskemaan itse tutkimuksen tekoa: sen taustaoletuksia, menetelmällisiä valintoja sekä sitä, minkälaista tietoa tutkimusasetelmasta käsin pyritään tuottamaan. Tutustuin tarkemmin uuden lapsuudentutkimuksen metodologiaan, jolloin tutkimukseni konteksti ja erityisesti eettinen ulottuvuus alkoivat käsitteellistyä. Narratiivisen tutkimuksen teoreettisten käsitteiden, kuten pienten kertomusten lähestymistavan, avulla aloin pikkuhiljaa herkistyä sille, mitä aineistossa kannattaisi keskittyä kuuntelemaan.

Tutkimuksen ytimeksi muodostui menetelmällinen pohdinta lapsinäkökulmaisen kerronnallisen tutkimuksen mahdollisuuksista ja rajoitteista erityisesti koulun kontekstissa. Miten tutkimusasetelma on rajoittanut tai toisaalta mahdollistanut sen, mitä tulee kerrotuksi? Mitä se edellyttää minulta, tutkijalta, että kertomukset voivat tulla kuulluksi? Pyysin oppilaita kertomaan minulle koulumetsästä, mutta mitä itse asiassa kerrottiin?



## 2 Teoreettinen tausta

Tutkimus tukeutuu ensinnäkin uuden lapsuudentutkimuksen diskurssiin alkaen siitä, miten lapsi ja lapsuus käsitetään ja mitä metodologisia ja eettisiä seurauksia tutkijan lapsikäsitteyksellä on sen kannalta, miten tietoa lapsista tuotetaan. Tutkimuksen toinen sekä episteeminen että metodologinen tukijalka on narratiivinen tutkimus ja sen toisen aallon muodostama viitekehys. Uudelle lapsuudentutkimukselle ja narratiivisen tutkimuksen toiselle aallolle yhteistä on niiden kehkeytyminen viimeisen parinkymmenen vuoden aikana jatkumona mm. feministiselle tutkimukselle. Näiden tulokulmien yhdistelmää tässä työssä nimitän lapsinäkökulmaiseksi narratiiviseksi tutkimukseksi.

### 2.1 Uusi lapsuudentutkimus

Uusi lapsuudentutkimus viittaa 1980-luvun lopulta alkaen tapahtuneeseen paradigman muutokseen koskien lapsuuden käsitettä ja lapsuuden tutkimuksen lähtökohtia. Tutkimuksen keskiöön nousi lapsen oma tieto, kun taas aiemmin tietoa lapsista ja lapsuudesta tuotettiin yksinomaan aikuisten äänellä ja ehdoilla (Christensen & James, 2000, 1–2). Keskeinen uuden lapsuudentutkimuksen kysymys kuuluu, millä tavoin lapsuutta representoidaan ja minkälaisiin oletuksiin ja tiedonmuodostamisen tapoihin se nojaa? Kysymyksenasettelu nousee kriittisen vähemmistötutkimuksen perinteestä, jonka yhtenä juonteena voidaan nähdä myös uusi lapsuudentutkimus. Miten tunnistaa ja paikoitellen jopa ylittää lasten ja aikuisten väliset valta-asetelmat niin että lapsen näkökulma – *lapsen ääni* – voi tulla aidosti kuulluksi ja ymmärretyksi? (ibid.)

YK:n lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen ja Suomen lastensuojelulain mukaan lapsia ovat kaikki alle 18-vuotiaat (United Nations, 1989, Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, § 6). Lapsuus voidaan määrittää myös muilla tavoin kuin iän kautta: se on kulttuurisidonnainen käsite, joka määrittyy eri tavoin eri aikakausina ja eri paikoissa. Uuden lapsuudentutkimuksen diskurssissa on haettu joustavampaa määritelmää lapsuudelle käsitteiden *being* ja *becoming* avulla (Strandell, 2010, 109). *Becoming* viittaa kehityksessä olevaan ja ei vielä valmiiseen kun taas *being* tarkoittaa aikuisen tapaan tässä ja nyt kykenevää ja kompetenttia toimijaa

(ibid.). Jälkimmäinen näkemys haastaa perinteistä, ikään sidottuihin kehitysvaiheisiin perustuvaa, essentialistista lapsikäsitystä. Aikuinen/lapsi –jaottelua tärkeämpänä pidetään ensisijaisesti tutkimuskysymyksiä ja tutkimuksen sosiaalista ja kulttuurista kontekstia palvelevien metodien käyttöä (Christensen & James, 2000, 2).

Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman lapsikäsitteen voi myös lukea perustuvan being/becoming -ajattelutapaan (Opetushallitus, 2014, 15):

Perusopetus perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvoisesta merkityksestä. Jokainen oppilas on ainutlaatuinen ja arvokas juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tässä oppilas tarvitsee kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään. Yhtä tärkeä on kokemus osallisuudesta ja siitä, että voi yhdessä toisten kanssa rakentaa yhteisönsä toimintaa ja hyvinvointia.

Sitaatissa mainittu lapsuuden itseisarvo, oppilaan ainutkertaisuus ja arvokkuus juuri sellaisena kuin hän on, kuvaa käsitystä lapsuudesta olevana (being). Oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä vertautuu käsitykseen lapsuudesta tulevana (becoming). Opetussuunnitelmassa korostuu myös lapsen oikeus kokemukseen siitä, että hän tulee koulussa kuulluksi ja voi osaltaan vaikuttaa omaan koulunkäyntiinsä, lastenoikeuksien yleissopimuksen edellyttämällä tavalla.

### **2.1.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus ja lapsi tiedon tuottajana**

Vuonna 1989 voimaan astuneen YK:n lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen 12. artiklan osallisuusnäkökulma nostetaan tutkimuskirjallisuudessa usein esille perusteluna sekä lasten äänen esiinnostamiselle että heidän aktiivisemmalle mukaan ottamiselle tutkimuksen tekemisessä (Alderson, 2000, 242):

1. Sopimusvaltiot takaavat lapselle, joka kykenee muodostamaan omat näkemyksensä, oikeuden vapaasti ilmaista nämä näkemyksensä kaikissa lasta koskevissa asioissa. Lapsen näkemykset on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.
2. Tämän toteuttamiseksi lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuuluksi häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa joko suoraan tai edustajan tai asianomaisen toimielimen välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti. (UN, 1989)

Pohjoismaisessa kontekstissa uuden lapsuudentutkimuksen paradigma kiteytyy nk. lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen, jonka kehittely niin ikään käynnistyi 1980-luvun loppupuolelta (Broström, 2016, 7). Lapsinäkökulma korostaa being- eli tässä ja nyt –näkökulmaa lapsuuteen ja lasten oikeuksiin: lapsena oleminen ei tarkoita valmistautumista täyteen osallisuuteen vasta aikuisuudessa vaan lapset *ovat jo* kyvykkäitä osallistumaan ja hyödyntämään oikeuksiaan ja toimijuuttaan (ibid.). Kyseessä on ennen kaikkea tutkimuksen ontologinen ja metodologinen näkökulma, jossa lasta ei nähdä ainoastaan tutkimuksen ja erilaisten vaikutuspyrkimysten kohteena, vaan “aktiivisina, osaavina ja luovina toimijoina sekä tiedon ja kulttuurin tuottajina” (Karlsson, 2005, 181). Näkökulma haastaa lasten roolin tutkimuksessa pelkkinä informantteina ja problematisoi erityisesti haastatteleminen aineistonkeruun konventiona, jossa lapsen ja aikuisen väliset kulttuuri- ja valtaerot rajaavat paitsi haastattelutilanteessa esiin nousevia asioita, myös lapsen vastausmahdollisuuksia ja saattavat vääristää lapsen sanoman tulkintaa. Tiedon muodostamisen menetelmäksi lapsinäkökulma ehdottaa sen sijaan vastavuoroista, kohtaavaa ja osallistavaa toimintakulttuuria, jossa tietoa tuotetaan yhdessä lapsen kanssa. (Karlsson, 2005, 181–183.)

Tutkimuksen aihe ja tutkimuskysymys määrittelevät sen, missä vaiheissa tutkimusta ja millä tavalla lasten rooli tutkimukseen osallistujina ja vaikuttajina konkreettisesti toteutuu (Broström, 2016, 7). Lasten osallisuus voi vaihdella tutkimusaiheen ja tutkimusvälineiden muodostamisesta tutkimuksen aineiston tuottamiseen. Aitona kanssatutkijuutena nähdään lapsen osallistuminen kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin. (ibid.) Strandellin (2010) mukaan kanssatutkijuuteen ei kuiten-

kaan voi suhtautua yleisenä vaatimuksena, sillä se voi myös kääntyä tarkoitustaan vastaan verhoamalla todelliset vaikuttavat valtasuhteet (Strandell, 2010, 105). Stenvallin (2018) väitöstutkimuksessa lasten osallisuuden ja toisaalta aikuistutkijan kokonaisvastuun välistä tasapainoa kuvataan seuraavasti: lapset nähdään tärkeinä ja arvokkaina tiedon tuottajina ja heille annetaan määrittelyvaltaa siinä, mitkä asiat nousevat keskustelun aiheiksi. Vastuu tutkimuksen toteutuksesta, kuten vahvasti teoreettinen tutkimusote, säilyy kuitenkin aikuisella. Tämä mahdollistaa toisen ihmisen kokemuksiin pääsemisen eettisesti ja tutkimuksellisesti perustellulla tavalla. (Stenvall, 2018, 72, 74.)

### **2.1.2 Lapsuudentutkimuksen eettisiä erityispiirteitä**

Lapsen näkökulmalle oikeutta tekevän tutkimuksen lähtökohtana pidetään ensinnäkin tutkimuksen sisällöstä, tarkoituksesta ja tavoitteista saatuun riittävään tietoon ja toiseksi vapaaehtoisuuteen perustuvaa suostumusta osallistua tutkimukseen (Alderson, 2000, 243). Lapsen osallisuus oikeuden toteutumisen esteeksi voi muodostua puutteellinen informointi, joka ei kykene huomioimaan kohderyhmänsä erityispiirteitä ja tekemään tutkimusta heille ymmärrettäväksi, ja saa siksi informantit tai kanssatutkijat vaikuttamaan tietämättömiltä tai kyvyttömiltä osallistumaan tiedonmuodostukseen tutkijan kanssa (Alderson, 2008, 244). Toiseksi esteeksi voi muodostua oletus, jonka mukaan vanhemmilta tai muilta lasten kanssa tekemisissä olevilta aikuisilta pyydetty tutkimuslupa on riittävä ja että lapsi itse on kyvytön päättämään tutkimukseen osallistumisestaan (ibid.). Kysymys siitä, kenellä on valta päättää alaikäisen tutkimukseen osallistumisesta, ei ole yksiselitteinen eikä vapaaehtoisuuden periaatteen toteutumisesta lasten kohdalla ole aina takeita (Mäkelä, 2010, 69).

Suomalaisessa tutkimuksessa vallitsee vahva perinne ajatella lapsia ensisijaisesti haavoittuvina (Strandell, 2010, 104). Tällöin tutkimuseettinen toiminta lasten kanssa typistyy usein kysymyksiin lapsen huoltajien suostumuksen hankkimisesta ja lasten anonymiteetin suojelusta. Tällainen on myös oma kokemukseni opettajaopintojen tutkielman tekoon valmentavista opinnoista. Mäkelän (2010) mukaan institutionaaliset portinvartijat, kuten koulut ja virastot, ovat alkaneet

edellyttää vanhempien suostumusta yhä useammin tutkimuksen luonteesta riippumatta eli ennakkosääntely on tiukentunut ja lasten omaehtoista päätäntävaltaa on supistettu, mikä on ristiriidassa lasten autonomian ja perusoikeuksien kanssa (Mäkelä, 2010, 69 ja 82). Esimerkiksi Helsingin opetusviraston tutkimuslupaohjeistuksen mukaan alle 16-vuotiailta kysytään aina molempien vanhempien lupa ja vanhemmat voivat myös kieltää lapsen tutkimukseen osallistumisen. Lapsen oman suostumuksen hankkimisesta tai siitä, miten tutkimuksesta tulisi tiedottaa lapsille itselleen, ei ole mainintaa. Yli 16-vuotiaiden lasten vanhempia tulee tiedottaa, mutta nuori saa päättää itse osallistumisestaan. Ohjeessa ei myöskään tehdä eroa sen suhteen, mikä on tutkimuksen aihepiiri tai minkä tyyppisestä tutkimuksesta on kyse ja miten se suhteutuu tutkimukseen osallistuvien lasten ikään. (Helsingin kaupunki, 2019.) Ennakkosääntelyn ja vanhempien päätäntävalan ylikorostamisella voi olla kauaskantoisia vaikutuksia siihen, mitä osa-alueita lasten ja nuorten elämästä ylipäätään voidaan tutkia (Mäkelä, 2010, 72, Strandell, 2010, 96). Lainsäädännön ja vallitsevien käytäntöjen näkökulmasta ei ole yksiselitteistä ohjetta siihen, missä tapauksissa tutkija on velvoitettu pyytämään alaikäisen huoltajan lupa (Mäkelä, 2010, 77). Mäkelä esittää kaksi tapausta, joissa ei pitäisi edellyttää huoltajien suostumusta, jotta lapsi voi osallistua tutkimukseen: 1) tutkimusinterventio ei sisällä riskejä ja alaikäinen on itse pätevä arvioimaan, osallistuuko hän vai ei, 2) olisi alaikäisen edun vastaista vaatia huoltajan suostumusta (Mäkelä, 2010, 83). Pidän tärkeänä myös kysymystä siitä, missä määrin lapsen oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta tai keskeyttää se on mahdollista erityisesti koulun kontekstissa, missä toiminta muuten on aikuisten sanomaa, eikä siitä yleensä sovi kieltäytyä (Strandell, 2010, 99).

Tutkimuseettiseltä kannalta lapsuudentutkimuksessa vuorottelevat siis lasten tarvitseman erityisen suojelun ja toisaalta lapsille kuuluvan osallisuuden näkökulmat, joiden yhdistäminen voi tuottaa haasteita (Strandell, 2010, 95). Kulttuuriset oletukset lasten kyvykkyydestä ja oikeudesta vaikuttaa omaan ja yhteisönsä elämäänsä suodattavat myös osaksi tutkimusta ja sen eettistä perustaa (ibid.). Lopullisia ja kaiken kattavia tutkijan ohjeita ole pystytty antamaan, vaan jokaisen tutkijan on itse punnittava omia lähtökohtiaan ja painotuksiaan (Tisdall, Davis & Gallgher, 2008, 1–3). Osa lapsuudentutkijoista edustaa näkökulmaa, joka ky-

seenalaistaa lasten ja aikuisten välisen erilaisuuden korostamisen ja jonka mukaan tutkimukseen osallistuvien iän ei automaattisesti pitäisi määritellä menetelmiä vaan on pyrittävä *eettiseen symmetriaan* eli tutkimukseen osallistujien kohteluun samoin eettisin periaattein iästä huolimatta (Strandell, 2010, 92–93, 103). Aineiston tuottamisen vaiheen lisäksi myös se, minkälaisia representaatioita lapsesta ja lapsuudesta tuotetaan, edellyttää eettistä pohdintaa (ibid. 94). Strandellin (2010, 107) mukaan ”tutkijana pitäisi pyrkiä olemaan tietoinen siitä, millä lapsuuden konstruktiolla operoi” - välttääkseen omaan lapsinäkemykseen istutettuja itsestäänselvyyksiä. Einarsdóttir (2007, 207) puolestaan muistuttaa, että sama metodi ei sovi kaikille lapsille vaan että eri yksilöt kommunikoivat eri tavoin jolloin myös tutkijalla olisi hyvä olla käytössään erilaisia lähestymistapoja.

## 2.2 Narratiivinen tutkimus

Erilaisten kertomusten tutkiminen nojaa 1990-luvulta alkaneeseen narratiiviseen käänteeseen eli muutokseen tieto- ja tiedekäsityksessä eri tieteenaloilla (Heikkinen, 2007, 144). Erityisesti sosiaalitieteissä kehitetty narratiivinen tutkimus tai teoria (narrative inquiry) on kiinnostunut siitä, minkälaisin kertomuksin ihmiset rakentavat ja ilmaisevat merkityksiä, jäsentävät todellisuutta ympärillään ja omaa suhdettaan siihen (Squire, Andrews & Tamboukou, 2013, 2; Riessman, 2008, 8). Narratiivinen tutkimus tarkoittaa menetelmien moninaisuutta, joissa painotetaan hyvin erilaisia lähestymistapoja alkaen siitä, minkälainen aineisto mielletään kertomukselliseksi. Narratiivisen tutkimuksen voi jakaa karkeasti joko kertomusten yksilöllisestä tai sosiaalisesta rakentumisesta kiinnostuneisiin orientaatioihin. Kertomusta voidaan teoreettisesti lähestyä rakenteen, sisällön tai kontekstin kautta. (Squire ym., 2013, 1–10.) Kertomuksen (story, narrative, tale) käsite ei ole yksiselitteinen vaan jopa kiistanalainen ja sitä käytetään tulkinnan kohteena ja analyysivälineenä hyvin eri tavoin tutkimusorientaatiosta riippuen (ibid, myös Riessman, 2008, 3). Suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käytetään rinnakkain termejä narratiivi, kertomus ja tarina, joista itse käytän vain kahta ensimmäistä erotuksena suulliseen tai kirjalliseen tarinankerrontaperinteeseen.

Narratiiviset aineistot ovat usein tutkimustilanteissa tuotettuja haastattelukertomuksia tai etnografisia kenttäaineisoja mutta myös arkielämässä ”luonnollisesti”

ilmenneitä tekstejä, kuten sosiaalisen median tekstejä, voidaan tutkia narratiivisesti (Squire ym., 2013, 6). Yleisemmin tutkimuksessa tapahtunut ”visuaalinen käänne”, eli lisääntynyt kiinnostus inhimillisen kokemuksen ja visuaalisuuden perustavanlaatuisen yhteyteen, on jättänyt jälkensä myös narratiivisen tutkimukseen (ks. Knowles & Sweetman, 2004). Puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen painotunut tutkimus on saanut rinnalleen visuaalisuuteen perustuvia aineistotyyppisiä, jotka mahdollistavat myös ei-kielellisen huomioimisen kertomuksellisin (Squire ym., 2013, 9–10; Salmon & Riessman, 2013, 202). Painotuserot ilmenevät siinä, käytetäänkö visuaalista materiaalia tutkimuksen kohteena vai resurssina, millainen kerronnallinen itseisarvo kuvilla oletetaan olevan (Harrison, 2004, 115).

Helpompaa kuin määritellä narratiivi tyhjentävästi on kuvata narratiivien käyttötarkoitusta ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Narratiivit ovat strategisia, funktionaalisia ja tarkoitushakuisia: niillä rakennetaan ja ilmaistaan identiteettiä ja houkutellaan toimintaan – ne ovat tilanteisia, historiallisia ja tietylle yleisölle suunnattuja (Riessman, 2008, 8–10). Jokainen tutkija osallistuu narratiivien luomiseen omassa aineistossaan sen sijaan että ”löytäisi” niitä tuotetusta materiaalista (Riessman, 2008, 41). Moniin muihin laadullisiin menetelmiin verrattuna narratiivinen tutkimus ei tarjoa tarkkaa menetelmällistä ohjetta sen suhteen mistä tutkimus tulisi aloittaa ja milloin ja mihin se päättyy (Squire ym., 2013, 1).

### **2.2.1 Pienet kertomukset ja kerronnallisuus**

Yksi tapa jäsentää narratiivisen tutkimuksen kompleksista kenttää on tehdä ero elämänkerrallisten ”suurten kertomusten” (big stories) ja niiden struktuureista kiinnostuneen tutkimuksen ja viimeaikaisemman ”pienten kertomusten” (small stories) eli ns. narratiivisen tutkimuksen toisen aallon välille (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, 378). Pienet kertomukset on sekä kirjaimellinen että metaforinen käsite: sillä viitataan usein muodoltaan lyhyisiin puheen katkelmiin ja todellisuuden mikrotason ohikiitävään hetkellisyyteen (ibid. 379). Pienten kertomusten kategoria on löyhä ja voi käsittää lähes mitä tahansa ihmisten välisessä kommunikaatiossa ilmenevää materiaalia. Tämä lähestymistapa painottaa kontekstia ja vuorovaikutusta, jossa kertomus on rakentunut ja haastaa tulkinnat kertomuk-

sista pysyvinä ja rakenteellisesti ehyinä: kertomukselta ei edellytetä alkua, keski-kohtaa ja loppua (Phoenix, 2013, 73). Aaltonen & Leimumäki (2010, 124–125) ehdottavat, että suullisten kertomusten, kuten haastatteluaineiston, yhteydessä *kerronnallisuus* olisi kertomusta käyttökelpoisempi käsite. Tekstistä tai diskursista riippuen kerronnallisuus voi vaihdella vahvasta heikkoon (ibid.). Pikemmin kuin jokin on tai ei ole kertomus, se voi olla sitä enemmän tai vähemmän: pienten tarinoiden lähestymistavan on tarkoitus tuoda joustavuutta ja tarkoituksenmukaisuutta narratiivin määrittelyyn kontekstista riippuen (Georgakopoulou, 2015, 259). Pienten kertomusten ja suhteellisen kerronnallisuuden käsitteiden pyrkimyksenä on tuoda kerronnalliset rajatapaukset, kuten oudot, epäjohdonmukaiset ja sirpaleiset kertomukset, jopa kertomatta jättäminen, kerronnallisen tutkimuksen piiriin (Bamberg & Georgakopoulou, 2008, 380–381, Aaltonen & Leimumäki, 2010, 125). Pienten kertomusten lähestymistapa nostaa usein esiin nk. *vastakerromuksia* (counter narratives): kertomuksia, joita ei rohkaista tai sallita tietyissä ympäristöissä ja jotka eivät istu odotuksiin siitä, ketkä voivat toimia kertojina ja mitä kertomuksia he voivat kertoa; kertomuksia, jotka vastustavat essentialistisia oletuksia kertojista ja heidän identiteeteistään (Georgakopoulou, 2015, 263).

### 2.2.2 Kerronnallinen tila

Karlssonin (2012, 46) mukaan lasten kerronnalle on löydettävä luonteva paikka, jota sitä voitaisiin tutkia. Kerronnallisen lähestymistavan voimana pidetään sitä, että merkityksellinen tulee kerrotuksi, kun kertoja saa itse päättää, mistä kertoo ja miten (ibid.). Ratkaisuna lapsilta kyselemisen ja ”tiedon lypsämisen” problematiikkaan on lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kehitetty erilaisia lasten omaan kertomiseen keskittyviä menetelmiä, jotka pohjautuvat narratiiviseen tutkimus-orientaatioon. Kertovaksi ihmiseksi, ”Homo narrans”, opitaan leikin ja kertomisen limittyessä toisiinsa jo ihmisen varhaisesta lapsuudesta lähtien (Karlsson, 2012, 41). Lapsinäkökulmainen (narratiivinen) tutkimus kiteytyykin pitkälti seuraavaan ajatukseen: ”lapsen oman tiedon äärelle päästään, kun annetaan hänen itsensä kertoa valitsemistaan aiheista omalla tavallaan” (Karlsson, 2005, 184). Englanninkielisen verbin to *narrate*, kertoa, etymologinen juuri on latinankielinen *gnarus*, joka tarkoittaa tietämistä (Online Etymology Dictionary). Tekemällä tilaa lapsen



kertomiselle pyritään murtamaan aikuisen ja lapsen välistä valta-asetelmaa tietämisen suhteen: lapsi on äänessä ja aikuinen kuuntelee (Karlsson, 2012, 46). Lapsinäkökulmaisessa ja narratiivisessa tutkimuksessa kertominen ymmärretään laajasti: lapsi ja nuori voi kertoa esimerkiksi toiminnalla, eleillä, leikillä, sanoilla, musiikilla ja hiljaisuudella (ibid., 50). Mitä nuoremmasta lapsesta on kyse, sitä tärkeämpänä pidetään lasten multimodaalisen kerronnan repertoaarin huomioimista. Tällöin mm. lasten visuaaliset ilmaisut kuten piirrokset ja valokuvat voivat muodostaa osan kerronnallisesta aineistosta. (Einarsdóttir, 2007, 203; Puroila, Estola & Syrjälä, 2012, 197–198; Stenvall, 2018, 74.)

Viimeaikaisessa erityisesti lasten kertomista käsittelevissä tutkimuksissa on nostettu esille *kerronnallisen tilan* käsite. Hohti & Karlsson (2014, 550) lähestyvät kerronnallisen tilan käsitettä sadutusmenetelmästä käsin, jonka ideana on tarjota lapselle avoin mutta kulttuurisesti tuttu kerronnallinen tila, jossa lapsella on mahdollisuus kertoa mistä tahansa valitsemastaan aiheesta. Puroila ym. (2012, 192, 202) kuvailevat kertomuksia *narratiivisiksi kohtaamispaikoiksi*, joissa lasten sisäinen ja ulkoinen todellisuus kohtaavat, ja aikuisen ja lapsen välinen yhteinen tiedonmuodostus mahdollistuu. Kinnunen (2015) puolestaan hahmottee Cainen inspiroimana *narratiivisen välitilan* käsitettä (narrative in-between space), joka korostaa kertomisen tapahtuman mahdollistamaa suhteellista ja vuorovaikutteista tilaa, jossa tutkija ja tutkittava kohtaavat ja rakentavat yhdessä ymmärrystä (Caine, Kinnunen, 2015, 36, mukaan). Sekä Kinnunen & Puroila (2016) että Hohti (2016) lukevat myös vuorovaikutuksen materiaalisen ja ei-inhimillisen kanssa osaksi kerronnallista tilaa. Hohdin mukaan päämäärältään avoimessa kerronnallisessa tilassa on mahdollista paikantaa ja yhdistää asioita, tekemisiä ja ideoita leikkisillä tavoilla (Hohti, 2016, 16–17). Lapsen ja aikuisen välisen kerronnallisen tilan rakentumisessa korostuvat kerronnan vapaaehtoisuus, omaehtoisuus ja vastavuoroisuus (Kinnunen & Puroila, 2016, 251; Hohti & Karlsson, 2014, 559).

### **2.2.3 Kuvat kerronnan sytyttäjinä**

Lisääntynyt visuaalisten menetelmien käyttö ja uusien menetelmien kehittäminen ovat niin ikään osa kriittisen tutkimuksen jatkumoa, jossa kysytään kenen äänellä ja ehdoilla tietoa tuotetaan. Lapsuudentutkimuksessa visuaalisten menetelmien

on ajateltu yhtäältä tarjoavan erilaisia tapoja paremmin ymmärtää lasten ja nuorten kokemuksia, näkemyksiä ja näkökulmia sekä toisaalta antavan lisää keinoja osallistaa heitä tiedon tuottamiseen (Thomson, 2008, 3). Kuvan tekemiseen liittyvän teknologian saavutettavuus, käytön helppous, kuvakulttuurien arkisuus ja ajatus siitä että ”kuka tahansa osaa kuvata” on lisännyt kuvan käyttöä myös tutkimuksessa (ibid., 9, Harrison, 2004, 117).

Setälän (2012, 41) mukaan valokuvan käyttö lapsuudentutkimuksessa lähtee useimmiten liikkeelle aikuisen/tutkijan etukäteen määrittelemästä kuvausaiheesta, jonka jälkeen annetaan lapsille kamerat käteen. ”Valokuvien avulla pyritään ymmärtämään lasten elämää; heidän suhtautumistaan tiettyihin asioihin, tilanteisiin ja paikkoihin” (ibid.). Valokuvien merkitys tutkimuksessa on tällöin välineellinen: ne toimivat innoittajina tai kiinnostuksen herättäjinä varsinaiselle tutkimuksen aiheesta käytävälle keskustelulle tai kuvien avulla etsitään uudenlaista näkökulmaa tutkimukseen (Setälä, 2012, 43–44).

Kansainvälisessä kirjallisuudessa valokuvien pohjalta haastattelemisesta käytetään termiä *Photo Elicitation Interview*, PEI (mm. Harper, 2002; Rasmussen, 2004; Clark-Ibáñez 2004, 2008). Valokuvat, joista keskustellaan, voivat olla joko tutkijan tai kolmannen osapuolen ottamia tai tutkittavien tutkimusta varten tuottamia. Uudessa lapsuudentutkimuksessa ja erityisesti lasten ympäristökokemuksen (esim. Raittila 2009, Cele 2006) tai koulu-/päiväkotiarjen (esim. Puroila ym. 2012) tutkimisessa on suosittu jälkimmäistä tapaa eli kamerat on annettu tutkimukseen osallistuville lapsille. Tutkijan orkestroimassa kontekstissa tutkittavien itsensä tuottamista still-kuvista ja niiden analysoinnista käytetään myös nimitystä *photo-voice* (Harrison, 2004, 119, 125, Riessman, 2008).

PEI:n käyttöön erityisesti lasten kokemusmaailmaa tutkittaessa liittyy paljon odotuksia ja lupauksia, kun ne liitetään tutkimusparadigmaan, jossa lapsi nähdään aktiivisena ja kyvykkäänä tiedon tuottajana. Rasmussen (Cele, 2006, 153, mukaan) näkee lasten omien valokuvien etuna yhtäältä ainutlaatuisen laadullisen, visuaalisen aineiston tuottamisen, jonka avulla nähdä lasten maailmaan ja toisaalta sanan- ja ilmaisunvapauden lisääntymisen osana valokuvausprosessia. PEI:n katsotaan olevan ihanteellinen tapa sitouttaa lapset tutkimusprosessiin.

Lapsi määrää keskustelun tahdin, kieli asettuu lapsen tasolle eikä ylitä heidän kehitystasoaan. Lapsen ottamista kuvista keskusteltaessa lapsesta tulee asiantuntija ja perinteinen valtasuhde tutkijan ja tutkittavan välillä on mahdollista kääntää pääläelleen (Clark-Ibáñez, 2008, 103, Einarsdóttir, 2007, 203.) On periaatteessa täysin lapsen päätävävallassa, mitä hän kuvaa ja mitä ei: ”lapsi tuottaa, toteuttaa ja tekee valokuvaa ottaessaan” (Setälä, 2012, 24).

Kuva ei ole neutraali vaan aivan kuten yksittäinen sana, myös kuva on inhimillinen rakennelma ja siksi sidoksissa tiettyyn kulttuuriin (Thomson, 2008, 9–10). Siksi lasta tarvitaan kertomaan kuvaushetkestä ja kuvaan sisältyvistä merkityksistä (ibid., Setälä, 2012, 46).

### 3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita lapsinäkökulmaan sitoutuneen narratiivisen tutkimuksen mahdollisuuksia ja rajoitteita, kun tutkimus sijoittuu kouluun. Esitän tutkimuskysymykset aineistolle, joka muodostui erään neljännen luokan oppilaiden lähiluontopaikasta eli koulumetsästä ottamista valokuvista ja kuviin liittyvästä kerronnasta. Lasten luontosuhteen tutkiminen koulumetsän kontekstissa on varsin vähän tutkittu aihe. Tutkimuksen tavoitteena on testata ja kriittisesti arvioida kertomuksellisen tutkimuksen soveltuvuutta lapsen kokemuksen tutkimisessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millä tavoin koulumetsää kerrotaan sanoin ja kuvin?
2. Millä tavoin tutkimusasetelma vaikuttaa kerronnallisen tilan syntymiseen?
3. Minkälaisia koulumetsäkertomuksia on kuultavissa?

Vastaan kysymyksiin narratiivisen analyysin keinoin, jossa hyödynnän ns. pienten tarinoiden lähestymistapaa. Keskeisiä analyttisiä käsitteitä ovat *kerronnallisuus* ja *kerronnallinen tila*. Sovellan näitä ideoita työssäni hahmottelemalla ensin, minkälaista kerronnallisuutta aineisto pitää sisällään vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kerronnallisen tilan käsitteen avulla ja asettamalla kertomukset siihen kontekstiin, missä ne tuotettiin, pyrin hahmottelemaan niitä kertomisen mahdollisuuksia ja rajoitteita, joita juuri tästä kyseisestä tutkimusasetelmasta on seurannut. Lopulta on mahdollista kysyä, minkälaisia koulumetsäkertomuksia minulle kerrottiin.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Menetelmällisiä lähtökohtia

Tässä tutkimuksessa sovellan lapsinäkökulmaista ja pieniin kertomuksiin painottuvaa narratiivista lähestymistapaa sekä aineiston tuottamisen tapana, että analyysimenetelmänä. Jännitteitä näiden näkökulmien soveltamisesta seuraa siitä, että tutkimuksen kohteena olevat kertomukset ovat tutkimustilanteen synnyttämiä (vrt. luonnollisesti ilmenevät kertomukset) ja että olen tutkijana määritellyt kerronnalle sen aiheen, koulumetsän (vrt. kertominen mistä tahansa). Tutkimuksen lähtökohtana on ollut antaa osallistujille vapaus päättää, mistä näkökulmasta he haluavat koulumetsää kertoa. Aineiston tuottamisen tapa on inspiroitunut lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kehitetystä *kerrotuttamisen* menetelmästä (Karlsson, 2005, 184). Voidaan myös puhua *kerronnallisesta haastattelusta* (Roos & Rutanen, 2014, 35–36) tai *kvalitatiivisesta haastattelusta* (Alasuutari, 2005, 162). Lasten kerronnan monikanavaisuuden huomioimiseksi olen tarjonnut puhutun kielen rinnalle toisen ilmaisukeinon, valokuvaamisen.

Työskentelyä ohjaavat perustavanlaatuiset episteemiset ja ontologiset oletukset pohjautuvat uuden lapsuudentutkimuksen paradigmaan ja narratiiviseen tutkimukseen, joiden mukaan kertominen on keskeistä inhimillisessä tiedonmuodotuksessa ja että lapset, siinä missä aikuisetkin, ovat kyvykkäitä kertomaan itselleen merkityksellisistä asioista. Narratiivinen tutkimus on lähtökohtaisesti laadullista, tapauskohtaista ja kokonaisvaltaista. Tässä tutkimuksessa nojaan erityisesti uudempaan narratiiviseen tutkimukseen, joka hylkää ajatuksen tutkimuksen objektiivisuudesta ja neutraaliudesta ja sen sijaan korostaa vuorovaikutusta ja tilannesidonnaisuutta osana kertomusten syntymistä ja niiden tulkintaa. Sanavalintana aineiston *tuottaminen* (generating/producing data) aineiston keräämisen (data collection) sijasta kuvaa menetelmätietoista ja -kriittistä prosessia laadullisessa tutkimuksessa: aineisto ei odota missään merkityksenantoa vailla (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009, 88, Högbäck & Aaltonen, 2015, 19). Tutkimuksen tavoitteena ei ole esittää lasten kokemusta koulumetsästä sellaisena kuin se on, vaan tarkastella niitä kerronnallisia tapoja, joilla koulumetsä kerronnallistuu

tässä spesifissä yhteydessä, tämän tutkimusasetelman määrittelemissä puitteissa (ks. Heath ym., 2009, 89). Olen kuvannut työskentelyni teoreettisia lähtökohtia seikkaperäisemmin luvussa 2.

#### *Terminologinen huomautus*

Lapsinäkökulmaisesta narratiivisesta tutkimusorientaatiosta käsin termit tutkittava/haastateltava/informantti saattavat värittyä negatiivisesti, mikäli kyseisten sanavalintojen ajatellaan implisiittisesti korostavan tutkijan ylivaltaa ja esineellistävän tutkimuksen kohdetta. Sen sijaan alan tutkimuskirjallisuudessa suositaan osallistujan/kanssatutkijan käsitteitä osoittamaan eettistä symmetriaa tutkijan ja muiden tutkimukseen osallistujien välillä. Tässä tutkimuksessa käytän kaikkia em. ilmaisuja rinnakkain käytännöllisistä syistä. Katson myös, että olen aiemmissa luvuissa riittävästi purkanut yleisiä oletuksia ja omia episteemisiä lähtökohdiani liittyen lapsen osallisuuteen tutkimuksessa, mikä on yksittäisten sanojen käyttöä tärkeämpää.

## **4.2 Aineiston tuottaminen**

Aineisto on tuotettu noin 5000 asukkaan uusmaalaisen maaseutumaisen kunnan yhtenäiskoulun erään neljännen luokan oppilaiden kanssa. Tutkittavat ovat aineistonkeruuvaiheessa eli keväällä 2016 olleet 10–11 -vuotiaita. Luokka valikoitui tutkimukseen sen perusteella, että etsinnässä oli ryhmä, jolle lähimetsän opetuskäyttö olisi muodostunut luontevaksi osaksi koulunkäyntiä eli että heillä olisi käytössään niin sanottu koulumetsä. Suomen luonnonsuojeluliiton julkaiseman koulumetsäoppaan mukaan koulumetsä on ”koulua tai päiväkotia lähellä oleva pysyvä metsäluontokohde, joka sopii lasten ja nuorten opetuksen, kasvatuksen ja virkistysten tarpeisiin.” (Sahi, 2014, 10). Tutkittavat löytyivät opiskelutoverini Heini Hämäläisen kontaktien avulla, sillä Hämäläinen oli aikaisemmin sijaistanut kyseisessä luokassa ja tunsii ryhmän ja ympäristön. Alkuperäinen suunnitelmamme oli toteuttaa yhteinen tutkimus, mutta koska se ei Helsingin yliopistossa ollut mahdollista, päädyimme tutkimaan samaa ryhmää mutta eri näkökulmista ja eri menetelmillä. Hämäläisen kiinnostuksen kohteena oli koulumetsäoppituntien

hyvinvointivaikutukset ja pääasiallisen aineiston muodosti standardisoitu kyselytutkimus (ks. Hämäläinen, 2017). Oma tutkimukseni on laadullinen ja perustuu lasten valokuviin ja niiden pohjalta käytyihin kerronnallisiin haastatteluihin.

Luokka oli käyttänyt koulumetsää oppimisympäristönä pääosin ympäristöopin tunneilla, mutta myös esimerkiksi kuvataiteessa. Ympäristöopin tunneilla oli mukana pienluokalta integroituja erityisen tuen oppilaita, joten myös he osallistuivat tutkimukseen. Luokan ikkunoista avautui näkymä suoraan metsään. Välitunneilla koulumetsässä ei saanut oleskella muun muassa turvallisuussyistä. Koulumetsäaktiiviteettien lisäksi luokka teki joka kevät pyöräretken noin kuuden kilometrin päässä koululta sijaitsevalle luontopolulle.

Tutkimusluvan hankinnassa noudatimme yleistä menettelytapaa hakemalla luvan ensin kunnan opetustoimelta (liite 1) ja tiedottamalla sen jälkeen oppilaiden koteja ja keräämällä vanhempien allekirjoittamat tutkimusluvut (liite 2). Suurin osa tutkimusluvista oli jo palautettu siinä vaiheessa, kun menimme Heini Hämäläisen kanssa ensimmäistä kertaa yhdessä esittäytymään luokalle ja kertomaan tutkimuksistamme huhtikuussa 2016. Tästä eteenpäin jatkoimme omien aineistojemme tuottamista erikseen erillisinä ajankohtina ja eri tilanteissa vuoden 2016 huhti-toukokuun aikana, koululaisten kevätlukukauden ollessa lopuillaan.

#### **4.2.1 Valokuvaaminen**

Jotta lasten kerrontaa voitaisiin tutkia, on tutkijan ensisijaisena tavoitteena luoda kertomisen puitteet (Karlsson, 2012, 46 ja 49–50). Valitsemani menetelmällisen lähestymistavan ja käytännön yhdistelmä ei ollut helppo. Tutkittavat kävivät koulua toisella paikkakunnalla noin 60 kilometrin päässä koti- ja opiskelukaupungistani, ja sinne oli haastavat liikenneyhteydet. Käytettävissäni oli kolme työpäivää aineiston tuottamiseen. Tiedostin että yhteinen aika tutkittavien kanssa ja mahdollisuus tutustua luokkaan jää hyvin vähäiseksi suhteessa siihen intensiteettiin, jota aineistoltani kaikesta huolimatta toivoin ja odotin. Mietin, millä tavoin näin lyhyessä ajassa olisi mahdollista tehdä tilaa mahdollisimman vapaalle ja luontevalle kerronnalle ja toisaalta ankkuroida se koskemaan koulumetsää, joka oli tutkimuksen aihe. Kerrotuttaminen tai haastattelemine paikan päällä, metsässä,

olisi ollut ensisijainen vaihtoehto, mutta koska säävaraa ei päivien suhteen ollut, hylkäsin sen vaihtoehdon.

Tutkimukselle asettamieni tavoitteiden, taustaoletusten ja toisaalta käytännön realiteettien pohjalta päädyin ratkaisuun, jossa luokan lapset saivat minulta pyynnön valokuvata koulumetsää koulun laitteilla eli iPadeilla, joiden käyttö oli heille entuudestaan tuttua. Olin viettänyt yhden päivän luokassa 11.4.2016, jolloin teetin kandiditutkimukseen liittyvän ennakkokyselyn ja seurasin opetusta loppupäivän. Kuvaustehtävän ohjeistuksen lähetin luokanopettajalle sähköpostilla 9.5.2016:

Tervehdys, 4x:n oppilaat! Pyydän teitä auttamaan minua tutkimuksessani, kanssatutkijoinani. Olen kiinnostunut siitä, mitä [koulun nimi]:n neljäsluokkalaiset ajattelevat koulun vieressä sijaitsevasta [metsän nimi] metsästä, jota voisi kutsua myös koulumetsäksi. Te saatte kertoa minulle, minä olen pelkkänä korvana.

Mitä haluaisit kertoa [metsän nimi] metsästä tutkijalle eli minulle, Annakaisalle? Voit tunnustella kysymystä jo etukäteen. Perjantaina pyydän teitä ottamaan metsässä 10 valokuvaa, jotka liittyvät siihen, mitä haluaisit minulle kertoa.

Saat kertoa kuvista, mitä olet kuvannut ja miksi, tutkijalle kahden kesken myöhemmin järjestettävissä keskustelutuokioissa.

Kuvauspäiväksi sovittiin seuraavan viikon perjantai 13.5.2016. Luokanopettaja kertoi minulle silloin, että luokka oli pari päivää aikaisemmin valmistautunut kuvaamiseen seuraavasti: opettaja oli lukenut viestini luokalle ääneen. Sen jälkeen opettaja oli vielä ohjeistanut havainnoimaan ja aistimaan ympäristöä muutenkin kuin katselemalla, esimerkiksi kuuntelemalla. Kaverin kanssa ei saanut keskustella, vaan jokainen miettii itse, mitä metsästä haluaisi kertoa ja kuvata. Tämän jälkeen kaikki oppilaat olivat käyneet metsässä kiertelemässä ja miettimässä, mitä kukin haluaa kuvata ja kertoa tutkimusta varten.

Kuvauspäivänä esittelin itseni ja tutkimukseni uudelleen ja ohjeistin kuvaustehtävän. Opettaja osallistui ohjeistukseen täydentämällä tai selkeyttämällä puhettani. Kerroin, että toivon kuvia noin 10 kpl / osallistuja, mutta että halutessaan voi kuvata enemmän tai vähemmän. Muita rajoituksia kuvien ottamiselle ei ollut. Tämän jälkeen oppilaat kävivät porrastetusti kuvaamassa omaan tahtiin. Olin koulun eteisessä oppilaita vastassa ja siirsimme valmiit kuvat koulun iPadeilta omalle koneelleni heti kuvaamisen jälkeen. Koska kaikille ei riittänyt omaa padia, kuvasi



jokainen lapsi oman valokuvasarjan alkuun ja loppuun oman selfien niin että pys-  
tyin varmasti erottamaan, mistä kenenkin valokuvat alkavat ja mihin ne päättyvät.  
Valokuvaus hoitui sujuvasti yhden oppitunnin aikana.

Valokuvaukseen osallistui 23 lasta ja metsäkuvia tuotettiin kaikkiaan 198 kappa-  
letta. Yksi pojista ei kuitenkaan osallistunut haastatteluun, joten lopulliseen ai-  
neistoon päätyi 22 lapsen haastattelut ja yhteensä 189 kuvaa. Poikia lopullisesta  
osallistujamäärästä oli 12 ja tyttöjä 10. Kuvia otettiin vähintään neljä ja enintään  
11 kappaletta / lapsi. Pojat ottivat keskimäärin 8 kuvaa ja tytöt 9. Toisin kuin PEI-  
menetelmässä perinteisesti, kuvia ei printattu vaan niitä katseltiin näytöltä. Ku-  
vien arkikäyttöä ajatellen niistä valmistetaan paperiversioita yhä harvemmin ja  
näytöltä katselu onkin monelle nykylapselle paljon tutumpi käytäntö. Näytöltä ku-  
vien katselu mahdollisti myös sen, että ensimmäiset keskustelut voitiin käydä jo  
kuvauspäivänä heti kuvauksen jälkeen.

#### **4.2.2 Valokuvista kertominen**

Kun valokuvaus oli saatu päätökseen ennakoitua rivakammin yhden oppitunnin  
aikana, aloitin ensimmäiset yksilöhaastattelut samana päivänä 13.5.2016 (4  
haastattelua). Tämän jälkeen palasin koululle tekemään loput haastattelut  
24.5.2016 (10 haastattelua) ja 26.5.2016 (8 haastattelua). Videoin haastattelut.  
Lisäksi tallensin iPadilleni varmuuskopioksi pelkän äänitteen. Kahden haastatte-  
lun (T12 ja P13) aikana videointi epäonnistui, joten äänite tuli tarpeeseen. Kuvien  
katselun, niistä kertomisen ja täydentävien kysymysten tekemisen vuorottelun ru-  
tiini muotoutui haastattelujen edetessä. Sekä minä että lapset osallistuimme yh-  
dessä sellaisen työskentelytavan muovaamiseen, mistä kenelläkään meistä ei  
ollut aiempaa kokemusta.

Tutkimukseni lähtökohtana oli ottaa koulumetsä vastaan sellaisena, kuin lapset  
sen kertovat. Halusin välttää strukturoitua haastattelurunkoa, jossa keskustelun  
näkökulma ja suunta on ennakkoon määritelty, aikuinen kysyy ja lapsi vastaa.  
Kysymisen ja vastaamisen kulttuuriin sosiaalistutaan varhain ja se perustuu taustaolettamukseen aikuisen hallussa olevasta oikeasta tiedosta (Alasuutari, 2005,

s. 152–153). Käytännön toteutus ei tässäkään tapauksessa kuitenkaan osoittautunut ongelmattomaksi. Vaihtamalla kyselemisen kerrotuttamiseksi en päässyt pakoon samoja ongelmia, joita lapsilta kyselemisen problematisointiin liittyy. Tässäkin tapauksessa aikuinen (eli minä, tutkija) oli päättänyt keskustelun teeman etukäteen, jolloin se nousi aikuisen, ei lasten merkitysmaailmasta. Tuskailin tätä kertomisen paradoksia: miten saisin lapsen motivoitumaan valitsemastani teemasta? Miten minimoisin heidän ajattelunsa tahattoman ohjailun? Kerrotuttamisen ja haastattelemisen raja ei olekaan aina kovin selkeä eikä niitä tarvitse ymmärtää toistensa vastakohtina. Haastattelutilanteessakin aikuisen ja lapsen välistä valtaeroa ja rooliodotuksia voidaan purkaa (Alasuutari, 2005, s. 152–153) ja haastattelutilanteessa kerrottua voidaan lähestyä narratiivisesti (ks. Roos & Rutanen, 2014).

Lopulta menetelmäni muotoutui joksikin kerrotuttamisen ja haastattelemisen välimuodoksi, jossa lähtökohtana oli vapaamuotoiseen kerrontaan kehottaminen. Osalle osallistujista kehoitus kertoa omista valokuvista riitti hyvin, mutta usein kertomaan ryhtyminen edellytti enemmän aktiivisuutta haastattelijalta eli kysymyksiä tai keskustelunavauksia. Salo (1999) kuvailee lasten haastattelutilanteen kerronnallisuutta seuraavasti: “parhaimmillaan kysymykset toimivat haastattelussa kertomuksen herättäjinä ja että kertoja itse luo narratiiviin omat korostuksensa, tekee siitä itsensä näköisen. Tämä luonnollisesti ja vastavuoroisesti edellyttää, että haastattelija antaa kertojalleen tilaa.” (Salo, 1999, 206).

Palaan refleктоimaan haastattelutilanteen välitöntä kontekstia ja sen vaikutuksia tutkimuksessa tuotettuun tietoon tarkemmin alaluvussa 5.2.

### **4.3 Analyysin periaatteet**

Hyvärisen (2010) mukaan narratiivisessa analyysissä ensimmäinen tehtävä on tunnistaa ja paikantaa, missä kohtaa ja minkä tyyppisiä kertomuksia aineistossa ylipäättään on, ja miten kerronnallisuus tapauskohtaisesti käsitteellistetään. Tähän ei ole tarjolla yhtä vakiintunutta metodologia, vaan kyse on valittujen analyttisten välineiden soveltamisesta omaan aineistoon tutkimuskysymyksiin perustuen. (Hyvärinen, 2010, 90–91, 115). Tämän tutkimuksen kannalta käyttökelpoiseksi

on osoittautunut niin sanottu pienten kertomusten lähestymistapa, jonka lähtökohtia olen esitellyt tarkemmin luvussa 2.2.1.

Georgakopouloun (2015, 258) mukaan pienten kertomusten analyysi voidaan hahmottaa kolmitasoisena. Kertomisen tavat, *ways of telling*, viittaa siihen, *miten* kerrotaan, mm. minkälaisista verbaalisia valinnoista kerronta koostuu. Kertomisen paikat, *sites*, viittaa kerronnan paikantumiseen niihin sosiaalisiin ja fyysisiin tilanteisiin ja asetelmiin, joissa kerronta tapahtuu. Kolmantena huomiota kiinnitetään ja itse kertojiin (tellers) kompleksisina entiteetteinä: tässä-ja-nyt –kertojina, kertomustensa hahmoina, tiettyjen sosiaalisten ja kulttuurien ryhmien jäsenenä ja ainutkertaisina, historiallisina yksilöinä. (ibid.) Pienten tarinoiden epistemologian ytimessä on tutkijan refleksiivisyys ja se määrittää myös analyysia ja sen kokonaisvaltaisuutta (Georgakopolou, 2015, 264).

Sovellan edellä kuvattuja analyttisiä ideoita jakamalla aineiston tulkinnan kolmeen osaan. Analyysin ensimmäisessä osassa luvussa 5.1 erittelen ja kuvailen aineistossa ilmeneviä kertomisen tapoja vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”*millä tavoin koulumetsää kerrotaan sanoin ja kuvin?*”. Analysoin sitä, minkälaista kerronnallisuutta tutkimuksessa tuotettu aineisto sisältää.

Toiseen tutkimuskysymykseen, ”*millä tavoin tutkimusasetelma vaikuttaa kerronnallisen tilan syntymiseen?*”, vastaan ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten pohjalta luvussa 5.2, kun tulkiten aineiston kertomuksellisuutta sitä kontekstia vasten, missä koulumetsäkertomukset tuotettiin.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen, ”*minkälaisia koulumetsäkertomuksia on kuultavissa?*”, vastaan analysoimalla tarkemmin kuutta vahvimmin kertomuksellista haastattelua luvussa 5.3.

## 5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

### 5.1 Millä tavoin koulumetsää kerrotaan?

Aineiston käsittelyä varten olen litteroinut kuvista käydyn keskustelun tutkijan ja lapsen välillä sanan tarkkuudella ääni- ja videotallenteilta. Olen yhdistänyt litteraatissa lapsen ottamat kuvat ja tekstin (liite 3: litteraatioesimerkki). Kuvien rajasta tai muita ominaisuuksia, paitsi kokoa, en ole muuttanut. Tilaa säästääkseni käytän tutkimuksen raportoinnissa pientä kuvakokoa, mutta sekä haastattelutilanteessa että aineistoa käsitellessäni kuvia on katsottu suurempina. Aineisto on anonymisoitu siten, että haastattelut on numeroitu siinä järjestyksessä, missä haastattelut toteutettiin. Lisäksi olen erotellut, onko haastateltava tyttö (T) vai poika (P). Valokuvilla on tässä tutkimuksessa ensisijaisesti kommunikatiivinen luonne, mikä on määritelty jo antamassani kuvaustehtävässä (ks. s. 18). Valokuvat olisi mahdollista nähdä myös itsenäisinä esteettisinä esityksinä, mutta olen rajannut visuaalisen analyysin tutkimukseni ulkopuolelle.

(Lasten) kerrontaan perustuvaan menetelmään kuuluu sen hyväksyminen, että koska kerrontatilannetta ei ennakoon rajata tiukasti eikä keskustelulle luoda systemaattisesti etenevää runkoa, on otettava vastaan se pirstaleisuus ja moninaisuus, mitä aineistoon päätyy (vrt. Stenvall, 2018, 83; myös Karlsson 2012, 50). Siispä aineistolähtöiseen luokitteluun tulee suhtautua tietyin varauksin. Laadullisen aineiston luokittelua on kritisoitu siitä, miten se jähmettää ja samanlaistaa aineistossa ilmenevää moniäänisyyttä ja kääntää huomion pois kategorioihin huonosti asettuvista aineksista (Salo, 2015, 178–179). Olen tullut erittäin tietoiseksi tästä myös omassa työssäni, sillä jokainen uusi luenta uusien ajatusten kanssa tuottaisi uusia tapoja luokitella aineistoa. Mitä refleksiivisemmin olen aineistoa lukenut, sitä kauemmas ns. saturaatiopiste on loitonnut. Siksi luokittelu on vain jossain vaiheessa täytynyt lopettaa ja mennä analyysissä eteenpäin. Tutkimukseen osallistuneiden määrän ollessa kohtuullisen suuri (22 lasta), on luokitteluvaihe toiminut tapana ensin purkaa ja sitten uudelleen yhdistää niitä elementtejä, joista yksi kertomus koostuu. Toisekseen luokittelu mahdollistaa kertomusten systemaattisen vertailun: mitä yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia niissä

on. Menetelmä ei ole täydellinen, mutta kyse on aineiston jäsentämisestä ja järjestämisestä. Luokittelu antaa myös mahdollisuuden yrittää osoittaa lukijalle tarkemmin, mihin omat analyyttiset havainnot perustuvat sen sijaan että havaintojen perusteena olisi pelkkä intuitio tai ”tunne sisuskaluissa” (vrt. Kinnunen & Puroila, 2016). Kerronnan luokittelun keskeneräisyyden tunnustaminen auttaa toisaalta ymmärtämään sitä, miten liikkuvasta käsitteestä kerronnallisuudessa lopulta on kyse.

Olen luokitellut aineiston ensin kuva ja siitä kerrottu kerrallaan, mutta tutkimuskysymysten ja narratiivisen lukutavan kannalta merkityksellinen analyysiyksikkö on yhden lapsen valokuvat ja niistä kerrottu tai keskusteltu kokonaisuutena. Yksittäisiä kuvia tai puhe-episodeja ei siis ole tarkoituksenmukaista irrottaa liikaa alkuperäisestä yhteydestään. Kuvista keskustelemista edeltäneen ja sitä seuranneen muun haastattelupuheen olen jättänyt litteraation ja siten myös analyyttisen tarkastelun ulkopuolelle, sillä käytössä ei ollut tiettyä haastattelurunkoa.

### **5.1.1 Kerronnan teemat ja verbaaliset valinnat kuva kuvalta**

Aloitin vastauksen etsimisen tutkimuskysymykseen ”*Millä tavoin koulumetsää kerrotaan?*” purkamalla kerrontaa osiin yksittäinen kuva ja siihen liittyvä kerronta kerrallaan. Kiinnitin huomiota ensinnäkin siihen, *mistä* kunkin kuvan kohdalla kerrotaan eli kerronnan teemoihin. Toiseksi tarkastelin muita verbaalisia valintoja liittyen siihen, *miten* kuvaa kerrotaan: kuinka aktiivisesti kertoja asemoi itsensä osaksi kertomusta – kerrotaanko aktiivissa vai passiivissa, ovatko kerrotut tapahtumat omia kokemuksia vai kenelle asiat tapahtuvat. Koostin huomiot koodausmatriisiin, joka on nähtävissä liitteessä 4. Matriisin avulla oli mahdollista hahmottaa sekä kertomusten sisäisiä että välisiä laadullisia eroja sekä sitä, minkälaiset kerronnan tavat ovat aineistossa tyypillisiä tai poikkeavia.

#### *Kerronnan teemat*

Kerronnan teemoja hahmottui viisi erilaista (solun pääväri koodausmatriisissa, liite 4). Ensimmäisessä teemassa kertoja vastaa ikään kuin kuvitteelliseen kysymykseen ”Mitä metsässä on?”. Teeman sisällä esiintyy kaksi erilaista kerrontata-

paa: toteava nimeäminen (1A) tai kuvailevampi kerronta, missä kuvan kohteeseen liitetään jokin määre, kuten hieno, jännä, erikoinen (1B). Nämä teemat ovat kuvista kertomisen ylivoimaisesti tavanomaisin muoto:

P15  
kuva 2



Et siel asuu lintuja ja tällee ja ei siit oikee muuta sanottavaa oookkaa sitte.

Kuva 1. Mitä metsässä on; toteava (Teema 1A).

P2  
kuva 1



Tää on tota tällänen polku, tällänen tosi hieno.

Kuva 2. Mitä metsässä on; kuvaileva (Teema 1B).

Toisen teeman muodostavat vastaukset kuvitteelliseen kysymykseen "Mitä metsässä tehdään?" tai mitä siellä voisi tehdä:

P8  
kuva 8



Sitte tossa on noita puita kun niissä kiivetään ja niitä oksia otetaan.

Kuva 3. Mitä metsässä tehdään? (Teema 2).

Kolmas teema koskee kannanottoja tai mielipiteitä liittyen kyseisen metsän, tai luonnon yleensä, tuhoamiseen. Metsän puihin ja kiviin oli ilmestynyt vihreitä spraymaalauksia, joita monet olivat valokuvanneet. Lisäksi huomiota kiinnitettiin maassa oleviin roskiin ja muihin mahdollisiin ihmisen ei-toivottuihin aikaansaannoksiin metsässä:

P16  
kuva 7



No tossa mä halusin kuvata ku  
sielt on katkottu oksia ja tälle  
kuin sitä on tuhottu tota luontoa.

Kuva 4. Kannanotto koskien metsän/luonnon vahingoittamista (Teema 3).

Neljäs teema on metsän herättämistä muistoista tai assosiaatioista kertominen eli kerronta ulottuu kuvan ulkopuolelle:

P20  
kuva 1



Mä otin tost lammeest kuvan ku  
se muistuttaa meijän mökkii.

Kuva 5. Metsän herättämästä muisto tai assosiaatiosta kertominen (Teema 4).

Viides teema on kauniin tai hienon kuvan ottamisesta haltioituminen ja siitä kertominen. Tällöin on syntynyt vaikutelma, että kivan tai hienon kuvan tekeminen on olennaisempaa kuin se, mitä kuva esittää:

T1  
kuva 8



Mä otin tälläsestä ku siin oli halusin ottaa onks toi mänty vai kuusi... Siitäki tuolt ylhäältä päin kuvan kun se oli niin pieni niin sieltä sai ylhäältä päin kuvan. Näyttää vähän hienolta kun se on niinku tolleen vähän niinku silleen verkko tai hämähäkinverkon lailla.

Kuva 6. Kivan kuvan tekemisestä kertominen (Teema 5).

Yhteen kuvaan saattaa liittyä useampi teema esimerkiksi niin, että kertoja aloittaa kertomalla, mitä kuva esittää ja jatkaa kertomalla muiston. Tällöin olen luokitellut kuvan kerronnan johtoteeman perusteella ja värjännyt matriisissa kuvaa koskevan solun kyseisen teeman värillä (ks. liite 4). Muutamasta kuvasta sanottiin vain, ettei kuvaaja tiennyt tai enää muistanut, miksi kuva oli otettu, eikä siitä kerrottu mitään muuta (punainen solu matriisissa). Värillinen kehys matriisissa kuvaa kerronnan sivuteemaa. Kahdeksan kuvan kohdalla kerronta sisälsi mainintoja kuvan ottamiseen liittyneistä valinnoista, kuten kuvakulmasta (vihreä kehys matriisissa), mutta ei siten, että kyseessä olisi kertomus hienon kuvan tekemisestä (kuten teemassa 5). Suorat tunneilmaisut, kuten ”mä tykkään luonnosta” olen koodannut keltaisella kehyksellä, ”luonnontieteellisen” selittämisen ruskealla kehyksellä.

#### *Muut verbaaliset valinnat kerronnassa*

Kerronnan teeman lisäksi erittelin kerronnan tapaa ja miten se ilmenee sanavalinnoissa, kuten kerronnan persoona- ja aikamuodossa. Koodasin matriisiin (liite 4), mikäli kuvaa kerrottiin aktiivissa (A) tai passiivissa (P), mennessä aikamuodossa (M), preesensissä (N = nyt) vai kerrottiinko jostain mitä voi tapahtua (Po = potentiaali). Kuten kerronnan teema, myös kerronnan persoona ja aikamuoto saattoivat muuttua yhdestä kuvasta kertomisen aikana.



Seuraavaksi siirryn kuva kuvalta –erittelystä tarkastelemaan kertomuksia kokonaisuuksina ja hahmottelen kokonaisvaltaisemmin kerronnallisuutta, jota niissä esiintyy.

### 5.1.2 Kerronnallisuuden tulkintaa

Lasten kerronnallisuus on herättänyt kiinnostusta ja ”kelvannut” kerronnallisen tutkimuksen kohteeksi vasta suhteellisen hiljattain, sillä lasten kehittymässä oleva kieli ja kertomisen tavat istuivat huonosti klassisen narratiivisen teorian käsitykseen siitä, mikä kertomus on (Nicolopoulou, Puroila ym, 2012, 194, mukaan). Siispä uudempi narratiivinen tutkimus on keskittynyt tutkimaan, minkälaiset asiat ovat ominaisia erityisesti lasten puheessa ilmeneville narratiiveille (ibid.). Aaltosen ja Leimumäen (2010, 124–125) ehdottama kerronnallisuuden käsite sopii paitsi haastattelupuheen, myös lasten kerronnan tutkimiseen sen joustavuuden takia. Kerronnallisuus voi olla heikkoa tai vahvaa, katkonaista ja epäjohdonmukaista, ja siksi se sopii myös pienten kertomusten paradigmaan (ibid., Bamberg & Georgakopoulou, 2008, 381).

Aaltosen ja Leimumäen (2010) soveltama *narratiivisen responssin* idea soveltuu myös hyvin kerronnallisuuden ajattelemiseen tässä yhteydessä. Tekstin tai diskurssin kyky herättää yleisössään narratiivinen responssi vaihtelee sen mukaan, onko kyseessä heikosti vai vahvasti kerronnallinen teksti ja miten kertomus ylipäätään määritellään, minkälaisin teoreettisin käsittein sitä lähestytään ja kenen ylipäätään ajatellaan olevan kykenevä kertomaan (Aaltonen & Leimumäki, 2010, 125). Toiset kertomukset herättävät kuulijassa narratiivisen responssin helpommin kuin toiset. Se muistuttaa kerronnallisuuden vuorovaikutteisuudesta ja suhteellisuudesta (ibid.) – siis toisin sanoen tulkintojen tekijä on omine skeemoineen mukana narratiivin tekemisessä.

Käytin kerronnallisuuden tarkastelussa analyysiyksikkönä yhden lapsen valokuvista ja kerronnasta muodostuvaa kokonaisuutta ja analysoin, kuinka vahvaa tai heikkoa kerronnallisuutta kokonaisuus ilmentää (matriisissa yksi rivi, ks. liite 4). Kerronnan teeman, persoona- ja aikamuodon erilaiset yhdistelmät synnyttävät

tulkintani mukaan vaikutelman joko etäännytetystä tai omakohtaisesta kerronnasta. Mitä etäännytetystä kerronta on, sitä heikommin se herättää kerronnallisen responssin. Kuvailen seuraavaksi havaintojani kerronnallisuuden asteeroista aineistossa. Kertomusten vertailun tarkoituksena ei ole niiden arvottaminen vaan kerronnallisuuden nyanssien ja aste-erojen havainnoiminen (Hyvärinen, 2010, 92, Georgakopoulou, 2015, 259).

### *Heikosti kerronnalliset*

Heikoimmin kerronnallista responssia aineistossa herättävät kertomukset, joissa hallitseva kerronnan tapa on passiivinen preesens ja kerronnan teema 1B eli vastaaminen kuvitteelliseen kysymykseen ”mitä metsässä on?”. Syntyy oman kuva-sarjan luettelomainen selostus, jossa nimetään se, mitä kuvassa näkyy tai on tarkoitus nähdä. Kertoja ei juurikaan tuo esille, mitä hän ajattelee havainnoistaan tai mitä tunteita ne herättävät (haastattelijan kommentit ja minimipalautteet poistettu katkelmista):

Ja täs on sitte tällai vähän isompi polku. Sit täs on kivi. Mä halusin ottaa siit kuvan että millaisia kiviä siel on. Sitten on korkeita puita. Tuli vähän huonompi kuva mutta on ainakin. No tää on tällänen reuna. Niinku tuol päin on se lampi. Täs on puu. (P2)

Mä kerron siitä et mitä siel on niinku paljon. Siel on aika paljon noita noita mustikan ja puolukan mitä...varpuja. Sit siel on paljon keppejä. Sit siel on tosi paljon noit havupuita. Sammalta löytyy paljon. Käpyjä on niinku tosi paljon, koska ne havupuut pudottaa niitä. Ja sit kantoja. (T6)

Et siel asuu lintuja ja tälle ja ei siit oikee muuta sanottavaa oookkaa sitte. Tos on puita kaikki melkeen. Tos on se et siel on roskattu ja tälle. No siel on noit tiilei ja tälle. Tos on se et siel on aika niinku tollast puskaa ja tollast. (P15)

Kertojan aktiivisuus tulee esille harvakseltaan, lähinnä päätöksenä ottaa kyseisen kuva. Kuvaustehtävän ohjeistuksesta ”*pyydän teitä ottamaan metsässä 10 valokuvaa, jotka liittyvät siihen, mitä haluaisit minulle kertoa*” on jäänyt mahdollisesti mieleen vain alku, ”ota 10 valokuvaa” ja kerronnan hetkellä ikään kuin vahvistetaan, mitä kuvassa näkyy tai on tarkoitus nähdä. Kertominen on siis hyvin minimalistista ja ennen kaikkea näyttämistä.

### *Hennosti kerronnalliset*

Valtaosa aineistosta asettuu hennosti kerronnalliseksi määrittelemieni kertomusten ryhmään. Kertomukset herättävät jonkinlaista kerronnallista responssia, mutta kertoja ja kertomuksen funktio jäävät silti edelleen etäiseksi. Vaikka metsässä olevia asioita edelleen enimmäkseen nimetään ja näytetään, on kerronta kuvailevampaa kuin heikosti kerronnallisissa kertomuksissa. Välillä kertoja myös asemoi itsensä edellisiä aktiivisemmin, mutta ensisijaisesti valokuvaajaksi, ei niinkään metsän kokijaksi. Kuvaileva kerronta voi koskea ”hienon maiseman” lisäksi metsän elämää, jolla kuvien aiheita selitetään: on esimerkiksi käpytikan irti nakuttama oksa (P7) ja eläimen raapima puu (P3).

Kerronnallinen responssi herää kun kerrontaan tulee pienikin ripaus omakohtaisuutta, esimerkiksi muisto tai kannanotto, joka on kerrottu *minä* tai *me* –muodossa. Se tuo pienen särön muuten näyttämiseen ja nimeämiseen perustuvaan kertomiseen: hetkellisesti kertoja tuo esille jotain itsestään tai kerronta käväisee jossain kuvan rajauksen ulkopuolella:

Toi kaatunu puu kuvastaa sitä ku monet yleensä menee kiipeilee siihe. Kun me tehtiin teltoja, kaikkii mikä suojais, nii tohon pysty tehä aika hyvän teltan. Mikä suojais. (P8)

Hennosti kerronnallisissa kertomuksissa omakohtaisuus ei kuitenkaan ole pysyvä ominaisuus tai sitä ei ilmaista tavalla, joka välittyisi kuuntelijalle. Kerronnallista responssia, tai kerronnallista uteliaisuutta, herättää myös jokin erikoinen piirre kerronnassa, kuten poikkeava tapa käyttää kieltä. Kertojan tarjoamat vihjeet ovat kuitenkin niin hienovaraisia, tai en kuuntelijana/lukijana ymmärrä niitä, niin että saisin kerronnallisuudesta paremman otteen. Suullisten narratiivien tulkinnaassa vallitseekin tässä mielessä paradoksi: eikö kerronnallisen responssin tulisi herätä ensisijaisesti siinä tilanteessa, jossa kertomusta kerrotaan, eikä suurenuslasilla tekstiä tutkiessa jälkikäteen? Huomasin litteraatteja lähilukiessani että lapsi on saattanut tehdä kerronnallisen aloitteen, mutta kerronta sammuu, koska en ole osannut tarttua hetkessä aloitteeseen sellaisella tavalla, että se rohkaisisi jatkamaan.

### *Vahvasti kerronnalliset*

Vahvimmin kerronnallista responsia herättävät ne kuvat ja kerronta –kokonaisuudet, joissa kerronnan omakohtaisuus on edellisiä johdonmukaisempaa ja pysyvää. Omakohtaisuuden käsitteellä tarkoitetaan sitä, kuinka aktiivisesti kertoja itse asemoi itsensä narratiivissa – minkälaista toimijuutta kertomus ilmentää (Bamberg, 2004, s. 366–367). Omakohtaisuuteen on kuulijana helppo liittyä, sillä se ei jätä viestin vastaanottajaa arvailujen varaan. Näitä kertomuksia on aineistossa huomattavan vähän: viiden tytön (T9, T11, T12, T17, T18) ja yhden pojan (P21) kertomukset. Omakohtaisuuden komponentteja kerronnassa ovat minä tai me –muodossa omista kokemuksista ja vaikutelmista tunnepitoisesti tässä hetkessä tai muistojen ja assosiaatioiden tasolla kertominen. Analysoin näitä kertomuksia, niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä kertomusten funktiota seuraavaksi tarkemmin.

### **5.1.3 Yhteenveto**

Olen tässä aineiston tulkinnan ensimmäisessä osassa pyrkinyt vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *millä tavoin koulumetsää kerrotaan*. Erittelemällä ensin kerronnan teemoja ja tapoja olen analysoinut kerronnallisuuden asteeroja aineistossa. Raportoinnissa olen jaotellut aineiston kolmeen ryhmään: heikosti, hennosti ja vahvasti kerronnalliset, mutta jaottelut eivät ole tarkkarajaisia vaan kyseessä on jana heikosta kerronnallisuudesta vahvaan.

Vallitseva kerronnan tapa on valokuvaamistapahtuman dominoima näyttäminen ja nimeäminen, jossa kertojan oma ajatusmaailma jää lopulta hyvin etäiseksi. Eroja kerronnassa syntyy sen suhteen, kuinka kuvailevaa kerronta on ja kuinka aktiivisesti kertoja asemoi itsensä osaksi kertomusta. 22:sta kertomuksesta kuusi herättää voimakkaimmin kerronnallisen responsin.

Pienten, kerronnaltaan heikkojen kertomusten analyysi edellyttää kontekstittietoisuutta ja refleksiivisyyttä (ks. Aaltonen & Leimuräki 2010, Georgakopoulou, 2015). Liisa Karlssonin (2012, 50) mukaan kyse ei ole siitä, osaavatko lapset kertoa, vaan siitä, osaammeko me aikuiset kuunnella. Aineiston tulkinnan toisessa osassa tarkastelen kontekstin merkitystä kerronnallisen tilan syntymiselle.

## 5.2 Kertomusten paikantaminen

Gubrium (Phoenix, 2008, 65, mukaan) esittää, että narratiivisen analyysin tekijän tulisi suunnata huomionsa siihen, mitä kerrotaan, miten kerrotaan, minkälainen on se välitön konteksti, jossa tuotetaan tämä kyseinen kertomus ja minkälaiseen laajempaan kulttuuriin kertomus liittyy. Phoenixin (2008) mukaan narratiivi voidaan ankkuroida sekä välittömän kontekstin (tilanne, jossa narratiivi on tuotettu, mukaan lukien vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä) että laajemman, yhteiskunnallisen kontekstin, tasolla, ja että nämä kaksi tasoa ovat erottamattomasti linkittyneet toisiinsa (Phoenix, 2008, 65–66). Kaikki narratiivit ovat perustavanlaatuisesti vuorovaikutuksessa rakentuneita ja yleisö vaikuttaa merkittävästi siihen, mitä on mahdollista sanoa, miten asioita ilmaistaan, mitä voidaan olettaa, mitä täytyy selittää ja niin edelleen (Salmon, Riessman, 2008, 31). Einarisdóttirin (2007) mukaan erityisesti tutkittaessa lapsia tutkijan tulisi herkistyä sille, miten lasten puhe heijastelee sitä sosiokulttuurista kontekstia, jonka jäsenenä heitä tutkitaan (Einarisdóttir, 2007, 207). Haastattelututkimuksessa fyysinen tila on harvoin neutraali, pikemminkin se mahdollisesti antaa kotikenttäedun joko haastattelijalle tai haastateltavalle (Heath & ym., 2009, 93).

Tässä luvussa analysoin refleksiivisesti sitä, minkälaiset seikat tutkimuksen kohteena olevien narratiivien välittömässä kontekstissa eli haastattelutilanteessa ovat osaltaan vaikuttaneet kerronnallisen tilan mahdollistumiseen tai estymiseen. Vastaan siis tutkimuskysymykseen kaksi: *”Millä tavoin tutkimusasetelma vaikuttaa kerronnallisen tilan syntyymiseen?”*. Kerronnallisen tilan käsitteellä viitataan sellaiseen olosuhteiden ja vuorovaikutuksen summaan, jossa kertomukset mahdollistuvat (ks. luku 2.2.2). Pohdin sitä, minkälaisten oletusten varassa tutkimuksen osallistujat tulivat aineiston tuottamiseen mukaan alkaen suostumuksesta osallistua tutkimukseen. Entä miten se, että tutkimus toteutettiin osana koulutyötä, on osaltaan vaikuttanut siihen, miten koulumetsää kerrotaan?

## 5.2.2 Osallistujien informointi

Luvussa 2.1.2 kuvasin lapsuudentutkimuksen eettisiä erityispiirteitä ja siitä käytyä keskustelua. Kysymys siitä, missä määrin lapset ovat oikeutettuja ja toisaalta kyvykkäitä päättämään itse osallistumisestaan tutkimukseen, nousee tällöin keskeiseksi ja sen tulisi vaikuttaa mm. tutkimuslupamenettelyyn.

Sekä valokuvaus- että haastattelutilanne käynnistyivät siis sillä oletuksella, että koska olin käynyt koululla kertomassa tutkimuksesta ja lupalappu oli palautettu, oli lapsi riittävästi informoituna ja omasta tahdostaan tutkimuksessa mukana, ja että suostumus olisi voimassa läpi koko tutkimuksen. Valokuvauspäivänä ex-tempore toteutettujen ensimmäisten neljän haastattelun myötä aistin, ettei tutkimuksen tarkoitus sittenkään ollut selkeä osallistujille, vaan että minun tulee alustaa tutkimustilanne paremmin jokaisen haastateltavan kanssa.

Erityisesti keskustelun aloitus avoimen vastahankaisen kolmannen haastateltavan (P3) kanssa oli jäänyt vaivaamaan. Ennen kuin haastateltavan kuvat oli saatu esille ja haastattelu kunnolla alkoi, oli haastateltava kysynyt ”Ai mitä mä kerron?”, ”Mitä mun pitää sieltä kertoa?”. Haastateltavan katse harhaili ympäri huonetta, hän vaihtoi usein asentoa ja vaikutti levottomalta.

1. H Ni kerro ihan vapaasti.
2. V Ai voinks mä alottaa?
3. H Saat alottaa.
4. V Nooh... Noo... Emmä tiä mitä mä kerron. ((naurahtaa))
5. H Mitä sä kuvasit? Katotaa vaik niitä. Kerro vähän mitä miks
6. sä otit jonkun kuvan ja mitä sä ehkä aattelit sillä kuvanot-
7. tohetkellä, tai...
8. V Mm... Mä vaan otin kuvan tost koska mä olin vaan päät-
9. täny ottaa siit emmä tiä miks mä otin siit kuvan.
10. H Oliksa silloin jo aikasemmin päättäny?
11. V Joo.
12. H Okei.
13. V Hmm ja sit toi on °hieno kohta siä metässä°.
14. H Miks se on sun mielestä hieno?
15. V Emmä tiä. Se on vaan jotenki hieno.
16. H Okei. Ää tän juttutuokion ideana on just se että tavallaan
17. sä oot se ((katseet kohtaavat)) joka tässä nyt tietää, jollon
18. niinkun ainoat oikeat ajatukset. Mä en tiä mistään mi-
19. tään. Mä en oo ees käyny siel [Metsän nimi]:ssä, mä en
20. oo ehtiny sinne kertaakaan mitä nyt täst ikkunast näkee.
21. Et tavallaan mä oon vaan tosi utelias ja haluun kuulla.
22. V
- 23.

24. Emmä tiä mitä mä kerron sieltä. Se on vaan metsä. Ei  
 25. siel oo mun mielestä mitään erikoista. ((katselee tiiviisti  
 26. H ulos ikkunasta, poispäin padista ja haastattelijasta))  
 27. V Joo. Asuksä, onks sun koti kans metsän lähellä?  
 28. H Mm no oikeestaan sitä ympäröi metsä.  
 29. V Okei. Liikuskeleksä siellä?  
 30. H Välillä.  
 31. Joo. Okei. ((molempien katseet palaa kuvaan)) Mut [met-  
 32. V sän nimi]:n metsä ei oo sun mielestä mitenkään erityinen.  
 H Ei.  
 Joo.

Mietin jälkikäteen, olisiko P3:n toteamus siitä, ettei metsässä ole mitään kerrottavaa (rivit 22–24) pitänyt ottaa vakavammin ja keskeyttää haastattelu siihen? Olinko painostanut häntä liikaa jatkamaan? Lapsen epäsuoran suostumuksen tulkinta on haastattelutilanteessa vähintäänkin haastavaa. Tutkimuksen tekijä on ristiriitaisessa tilanteessa sen suhteen, että tutkimukseen osallistuvat pysyvät tietoisena oikeudestaan vetäytyä tutkimuksesta mutta että laadultaan ja laajuudeltaan tarvittava aineisto tulee aikataulussa tuotetuksi (Einarsdóttir, 2007, 205–206). Aikaa tutustua kunkin osallistujan tapaan ilmaista itseään on myös hyvin vähän ja monet merkitsevät ilmeet ja eleet huomaa vasta jälkikäteen haastattelutallennetta analysoimalla. Toisaalta P3:n eksplisiittinen vastustelu tai epäily herätti minussa responssin selittää tarkemmin omia tarkoitusperiäni (rivit 16–21), minkä jälkeen haastateltavan olemus rauhoittui ja rivin 17 ”sä oot se” –kohdalla haastateltava katsoi minua ensimmäisen kerran silmiin. Näytteenä olevan episodin jälkeen haastateltavan kertominen helpottui kuva kuvalta ja alussa runsaat ”emmä tiä” –ilmaisut jäivät pois. Myös se, että haastateltava kertoi jo heti alussa päättäneensä etukäteen, mitä kuvaa, oli ristiriidassa sen kanssa, ettei hän tiedä, miksi kuvat on otettu (rivit 8–9). Seitsemännen kuvan kohdalla sama vahvistui: P3 kertoi päättäneensä etukäteen suurimman osan kuvista aiheet.

Korjasin toimintaani ja seuraavissa haastatteluissa otin tavaksi kertoa yleisesti, että tutkin lasten metsään liittyviä ajatuksia osana opettajan opintoja. Korostin, että olen kiinnostunut jokaisen osallistujan ainutkertaisesta tavasta katsoa ja kertoa metsää ja että tieto metsästä on kertojalla eikä minulla. Tutkimuslupaa en ymmärtänyt uusintaa tilanteessa enkä tuonut esille, että tutkimuksen saa halutessaan keskeyttää. Sen sijaan korostin anonymiteetin turvaamista ja kerroin, mi-

ten se tulee toteutumaan: haastateltavat eivät ole tunnistettavissa lopullisesta tutkimusraportista, sillä en paljasta koulun, paikkakunnan tai haastateltavien nimiä. Arvelin ennakkoon, että haastattelun videointi ja äänittäminen voi aiheuttaa eniten stressiä tai jännitystä osallistujille ja siksi kerroin, että kyseiset materiaalit tulevat vain ja ainoastaan minun käyttööni.

Näistä selvennysyrityksistä huolimatta arvelen, että tutkimuksen tarkoitus ja se, mitä tutkimukseen osallistuminen ylipäättään tarkoittaa; mitä haastattelumateriaalille tapahtuu, mihin tutkimusta käytetään jne. jäi etäiseksi tai epäselväksi useimmille osallistujille. Sen huomioiminen, minkälaisin tiedoin ja perustein tutkimuksiin osallistutaan ja miten annettuja tietoja käytetään edelleen, on tärkeä tutkimuseettinen kysymys kaikenikäisten ihmisten kannalta, eikä ikä ole ainoa vallan epätasapainoa synnyttävä tekijä tutkimusasetelmissa. Mikäli keskustelun julkisuus, luottamuksellisuus tai haastattelijan sosiaalinen paikka jäivät lapselle epäselviksi, voi hän välttää tutkijan toivomasta aiheesta puhumisen (Alasuutari, 2005, 148).

### **5.2.3 Osallistumisen vapaaehtoisuus**

Ilman huolellista valmistautumista tutkimukseen kouluikäisten lasten kanssa voi tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuus jäädä hämäräksi, kun tutkimuksen toteutuspaikka on koulu. Koulussa ollaan lähtökohtaisesti pakon sanelemana, eikä koulutöitäkään voi halutessaan jättää kesken: miten siis tulee ymmärretyksi tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus? (Strandell, 2010, 99–100; Einarisdóttir, 2007, 205). Toisaalta on muistettava, että lapsen haastattelu toteutuu aina vähintään ”kolmiosuhteessa” eli lapsen vanhemmat ja muu sosiaalinen kenttä ovat tavalla tai toisella kolmantena osapuolena läsnä haastattelutilanteessa (Alasuutari, 2005, 147).

Tutkimuslupa hankittiin ensin kunnan sivistystoimelta ja tämän jälkeen tutkimukseen osallistuvien lasten huoltajilta. Menettely perustui olettamukseen, että viimeistään kotiin toimitetun tiedotteen ja tutkimuslupapyyntöä myötä huoltajat käyvät kotona keskustelua lasten kanssa, jolloin myös lapsen oma suostumus tulee huomioiduksi. Vaikka kotien tiedottaminen on tärkeää ja lapset parhaiten tuntevat



vanhemmat ja opettaja ovat avainasemassa tutkimuksen selittämisessä lapsille ymmärrettävällä tavalla, tulisi tutkimuslupakeskustelu kuitenkin käydä ennen kaikkea tutkijan ja tutkittavan välillä, jotta voidaan varmistua siitä, että suostumus on lapsen, eikä hänen huoltajansa antama. Strandell (2010, 96) huomauttaa, että kysyttiin lapsen suostumusta tutkimukseen tai ei, hän kyllä osoittaa kantansa tavalla tai toisella. Tällä viitataan mm. lasten elekieleen ja muihin epäsuoriin ilmaisiin, joilla osallistumishalukkuutta viestitään.

Kun kerronnallisen tilan syntymisen ehtoina pidetään vapaaehtoisuutta ja omaehtoisuutta (ks. luku 2.2.2), asettaa koulun pakottavuus tutkimuksen kontekstina huomattavia haasteita näiden lähtökohtien toteutumiselle, ellei siihen kiinnitetä erityistä huomiota. Fyysisiltä puitteiltaan haastattelut sijoittuivat sattumalta vapaana olleisiin koulun tiloihin: käsityöluokkaan, vararehtorin huoneeseen ja erityisopettajan luokkaan, joista jälkimmäisissä myös itse tila on voinut aiheuttaa omat jännitteensä tilanteeseen (vrt. Heath ym, 2009, 94). On tärkeää korostaa osallistujille, mikäli kyseessä ei ole tavanomainen koulutyö, eikä haastattelija ole koulun henkilökuntaa, eikä tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen millään tavalla vaikuta esimerkiksi arviointiin. Koulutyöstä poiketen tutkimusta varten teetettävissä tehtävissä ei ole olemassa oikeaa tai väärää suoritusta.

#### **5.2.4 Yhteenveto**

Tutkimukseni tarkoituksena on hyvinkin saattanut jäädä valtaosalle osallistujista epäselväksi ja avoin kehoitus valokuvata ja kertoa herättänyt epävarmuutta: mihin tutkija tällä kaikella pyrkii? Tehtävänannon avoimuus, ”*mitä haluaisit kertoa koulumetsästä?*”, on synnyttänyt osallistujissa omia järkeilyjä ja tulkintoja, kuten vastaaminen kuvitteelliseen kysymykseen ”mitä koulumetsässä on?”. Tämä kertomisen strategia muistuttaa myös sitä tehtävätyyppiä, minkä vuoksi koulussa metsään kameroiden kanssa usein mennään: tunnistamaan kasveja ja muita eliöitä osana ympäristöopin opetusta. Hyvältä näyttävien kuvien ottamisen strategia taas saattaa olla tuttu kuvaamataidon tunnilla tehdyistä valokuvaustehtävistä tai lapsille tutusta kuvakulttuurista myös koulun ulkopuolella. Oma terminologinen

valintani käyttää koulun lähimetsästä ilmaisua ”koulumetsä” on tietysti omalta osaltaan muovannut kerronnallista tilaa ja siinä mahdollistuvia kerronnan tapoja.

Kerronnallisuudeltaan heikkojen kertomusten vähäsanaisuus, pitkät tauot, hermostuneet naurahdukset, huokaukset ja puuskahtukset tai videotallenteelta kehonkielessä luettavissa oleva jännittyneisyys tai levoton liikehdintä, pois päin katsominen, hiljainen tai epäselvä puhe viestittävät tulkintani mukaan haluttomuutta tai epävarmuutta olla tutkimuksessa mukana. Tulkitsen, että samasta syystä kerronta on verbaalisilta valinnoiltaan itsestä etäännytettyä ja *en tiedä* tai *en muista* –ilmaisut ovat yleisiä. Hennosti kerronnallisissa haastatteluissa alkutilanne on voinut olla edellä kuvattujen kaltainen mutta keskustelun edetessä tunnelma on voinut rentoutua: jonkinlainen molemminpuolinen luottamuksellisuus tai ymmärrys on onnistuttu saavuttamaan. T1, P3, P16, P19 ja P20 tuovat eksplisiittisesti esille, kun eivät tiedä mitä tai miksi kertoa. Silloin on myös haastattelijana ollut helpompi vastata epävarmuuteen joko avaamalla tutkimuksen tarkoitusta uudelleen tai tekemällä tilaa vastaajalle: ei haittaa jos ei ole mitään kerrottavaa. Mikäli heikko tai hento kerronnallisuus on seurausta vajaavaiseksi jääneestä lapsen informoidusta suostumuksesta, herää kysymys siitä, onko tutkimuseettisesti kestävää tutkia tällaista aineistoa. Tästä syystä olen painottanut refleksiivistä tulkintatapaa, jossa asetan myös oman tutkijatoimintani kriittisen arvioinnin kohteeksi.

Haastattelutilanteet eivät toistuneet samanlaisina ja tasalaatuisina. Vaikka inhimillistä vuorovaikutusta on lähtökohtaisesti mahdotonta pyrkiä riisumaan muuttujista ja monistamaan, kun tutkimustilanteen osapuolet ja tilat vaihtuvat, oli tutkijan omalla kokemattomuudella ja toisaalta tutkimuksen kokeilevalla luonteella oma osuutensa siihen, miksi lasten kohtaaminen, tutkimuksen selittäminen ja oma kuuntelemisen taito harjaantui vasta sitä mukaa kun oma kokemus kertomuksellisen haastattelun toteuttajana tutkimuksen edetessä karttui. Tällä on luonnollisesti ollut vaikutusta myös kerronnallisen tilan saavuttamiseen. Vahvasti kerronnalliseksi tulkitsemani kertomukset sijoittuvat ajallisesti kolmesta haastattelupäivästä kahteen viimeiseen. Vahvasti kerronnallisiksi tulkitsemani kertomusten kertojien kanssa vuorovaikutus tuntui luontevalta; kertojat motivoituneilta ja itsevarmoilta. On inhimillistä, että toisten kanssa yhteinen aaltopituus löytyy helpommin kuin toisten. Tutkijan sukupuolen merkitystä ei myöskään voi täysin sulkea

pois, olihan vahvasti kerronnallisesti kertovista kuudesta osallistujasta viisi tyttöjä.

Koulun pakottavuuden ja toisaalta tutkimukseen osallistumisen sekä kertomisen vapaaehtoisuuden yhteensovittaminen voi olla haaste lapsia ja nuoria koskevalle tutkimukselle koulun kontekstissa. Tutkimuksen toteuttaminen osana koulupäivää on saattanut hämärtää pakollisen koulusuorituksen ja vapaaehtoisen tutkimukseen osallistumisen välistä eroa. Osallistujille esitetyn kysymyksen avoimuus ei itsessään avaa kerronnallista tilaa, vaan se edellyttää paljon muutakin: riittävästi tietoa tutkimuksen päämääristä, osallistumishalukkuutta ja sitä että tutkijan asettama aihe ylipäättään resonoi osallistujien kanssa. Heikosti tai hennosti kerronnallisessa osassa aineistoa on valokuvattu ja kerrottu kuvista, vaikka mitään kerrottavaa ei olisikaan. Se on osa koululaisena olemisen arkipäivää: tehtäviä suoritetaan, motivoivat ne tai eivät. Kaikkea kerrottua ei ole myöskään tarkoituksenmukaista tulkita pakotetuksi tai vastentahtoiseksi, vaikka se kerronnallisesti ohutta olisikin: erityisesti monien tyttöjen kohdalla tuli olo, että lapset myös haluavat aidosti auttaa tutkijaa onnistumaan tutkimuksessaan.

## **5.4 Kohtaamisia kerronnallisessa tilassa: minkälaiset koulumetsäkertomukset mahdollistuivat?**

Tässä analyysin kolmannessa osassa huomio keskittyy kerronnaltaan vahvoin kertomuksiin, joita aineistossa oli tulkintani mukaan kuusi kappaletta. Edellä kuvaamistani kontekstin asettamista haasteista huolimatta kerronnallinen tila, jolla kuvataan ennen kaikkea kertomisen hetkellä syntyvää yhteyttä ja vuorovaikutusta kertojan ja kuuntelijan välillä, on mahdollistunut. Luvussa 5.1.2 kuvasin vahvaksi kerronnallisuudeksi luokittelemieni haastattelukertomusten kriteerejä, kuten kerronnan omakohtaisuutta. Tarkastelen seuraavaksi sitä, mistä kertomusten omakohtaisuus motivoituu, mikä on niiden viesti tutkijalle?

### **5.4.1 ”Tykkään luonnosta. Luonnon tuhoaminen on väärin.”**

T9 on kertojista ambivalentein, ja puheessa toistuvat ”ehkä”, ”vaan”, ”öö”, ”mä en tiiä”, ”vissiin”, kun esitän tarkentavia kysymyksiä. Kontrastina edellä mainituille lieventäville tai ehdollistaville ilmaisuille kymmenestä kuvasta kolmen kohdalla kertoja lausuu hyvin napakasti henkilökohtaiset kannanottonsa: heti ensimmäisen kuvan kohdalla avauksena ”mä tykkään luonnosta” (kuva 1), ”mä tykkään uida, mä tykkään vedestä” (kuva 3) ja ”mä tykkään mustikoista --- mä tykkään olla metsis” (kuva 4). Haastattelijan lisäkysymykset eivät kuitenkaan innosta kertojaa selittämään kannanottoja tarkemmin vaan pikemminkin lisäävät epävarmuutta. T9:n kuvat on otettu melko etäältä ja ne esittävät metsää yleisesti. Tunnistettavin kohde on lampi, joka toistuu monien osallistujien kuvissa. Kertomus on rajatapaus hennon ja vahvan kerronnan välimaastossa.

T11:n, T17:n ja P21:n kerrontaa yhdistää luonnon arvostuksen lisäksi huoli luonnon tuhoamisesta. Kiinnostavasti kaikilla kolmella kertojalla kyseinen teema kietyy selkeimmin kuvaan ja kertomukseen muurahaispesästä (haastattelijan kommentit ja minimipalaute poistettu):

T11  
kuva 5



Must on kiva kun siel on muurahaisii ja ne tekee niin paljon töitä niin sit mä en haluu et niitä tuhotaan niitä pesiä.

Kuva 7. Muurahaispesä T11:n kertomana.

T17  
kuva 1



Ja mä kuvasin tota muurahaispesän koska mun mielestä niitten elämä on tosi tärkeä koska jotkuthan rikkoo niitä ja niil on niinku tosi paljon aikaa rakentaa niitten kotii ja ei se olis kiva jos joku rikkoois tota jonkun kotii ja sit menee rikkomaan muurahaisen kotiin ni sit se ei ois kivaa.

Kuva 8. Muurahaispesä T17:n kertomana.

P21  
kuva 2



Mä en oo ihan varma onks tää muurahaispesä mut se näytti ihan muurahaispesältä, jossa ei ollu yhtään muurahaisii. Ja sit tuli mieleen kun mä näin kerran semmosen mua isomman muurahaispesän. Me oltiin mummin kaa kolmevuotiaan nii sienessä nii mä näin semmosen ihan hirveen ison muurahaispesän. Sit mä aattelen et joku on voinu tuhota sen ku siin oli semmosii ihmeen tökkimisjälkiä. Se on mun mielestä ärsyttävää kun joku tuhoo luontoo. No luonto on mun mielest hienoo. Koska mä tykkään olla kaikis partioleireis ja tällee. Niin sen takii mä en tykkää et luontoo tuhotaan.

Kuva 9. Muurahaispesä P21:n kertomana.

Yhtenevän kerronnan teeman ei pitäisi selittyä sillä, että oppilaat olisivat tehneet yhteistyötä valokuvaustehtävässä, sillä jokainen kävi kuvaamassa itsenäisesti. Kyseessä näyttää myös olevan eri pesät metsässä. Muurahaispesä esiintyi myös muutaman muun lapsen kuvassa, mutta pesä vain nimettiin, eikä siitä kerrottu sen enempää.

T17:n kerronnassa omakohtaisuus tulee esiin vain muurahaispesäkuvassa. Muut kuvat käsittelevät havaintoja luonnosta ja erityisesti sen kauneudesta. Kerronnan aikamuoto on preesens. Näin ollen myös T17 on sanalliselta kerronnaltaan hennon ja vahvan kertojan välimaastossa, mutta läheltä otetut ja harkitut kuvat lisäävät intensiteettiä kerrontaan. Suomi ei ole kertojan ensimmäinen kieli ja on mahdollista, ettei kokemus sen vuoksi sanallistu juuri sillä tavalla, miten kertoja sen tarkoittaisi.

Myös T11 kertoo preesensissä, mutta kerronta on systemaattisesti minä-muotoista:

”Mä otin ton siks ku mä en tykkää et siel roskataan.” (kuva 1)

”Must on kiva ku siel kasvaa uusii puita ja kasveja” (kuva 2)

”Mun mielestä on tosi nätti toi [lammen nimi] ja mä tykkään siitä.” (kuva 3)

”Sit musta on kiva kun siel on paljon eläimii ja lintuja.” (kuva 4)

”Siel on mun mieleestä niinku hienoja isoja puita ja vanhoja, ne on kivoja.”  
(kuva 7)

”On kiva ku siel on marjoja ja niit on kiva syödä ja noi on nätin näkösiä noi varvut.” (kuva 8)

”Tossa on nyt sitten se ympäristöaideteos. Must on kiva kun niit tehään. Kuhan niit ei vaan rikottais.” (kuva 9)

T11:n koulumetsäkertomus rakentuu metsässä olevien asioiden, kuten puiden, kasvien, muurahaispesän ja lammen näyttämiseksi. Kerronnassa on kuitenkin mukana myös oma kokemus ja merkityksenanto: metsä on kiva/nätti/hieno. Huoli luontoympäristön vahingoittamisesta aloittaa ja päättää kertomuksen.

P21:n kertomus on taas astetta vahvemmin kerronnallinen. Ensinnäkin P21 kertoo edellisiä monisanaisemmin. Luonnon kauneuden kuvaaminen jää vähem-

mälle kuin edellisillä, kaikkiaan kuudesta kuvasta yksi kuvaa ”hienoa luontomaismaa”. P21:n kerronta eroaa edellisistä myös aikamuodoltaan, kun hän kertoo varhaislapsuuden luontokokemuksista menneessä aikamuodossa. Selityksenä luonnon tuhoamisen paheksunnalle P21 kertoo harrastavansa partiota (ks. kuva 9 s. 38). P21:n kertomuksessa koulumetsä-aihe tarjoaa mahdollisuuden kertoa muista tärkeistä luontokokemuksista, joiden voi tulkita muovanneen kertojan metsä- tai luontosuhdetta.

#### **5.4.2 Metsän ja mielikuvitusmaailmojen yhteenkietoutuminen**

Odotusten mukaiseksi eli hallitsevaksi kertomustyyppi on tutkimuksessa muodostunut näyttämiseen perustuva etäännytetty kerronta tai luonnosta tykkäämistä ja luonnonsuojelun merkitystä korostava omakohtaisempi kerronta, joiden voi ajatella koulun kontekstissa edustavan sovinnasta metsästä ja luonnosta kertomisen tapaa. Voi olla, että tutkimukseen osallistujat ovat myös olettaneet tutkijan toivovan juuri tällaisia ”kiva metsä” –kertomuksia. Kuuden omakohtaisen ja siten vahvasti kerronnallisen kertomuksen joukossa sekä koko aineistosta poiketen T12 ja T18 edustavat odotusten vastaista koulumetsäkertomista. T12:n ja T18:n kerronta muodostavat edelliselle vastakertomuksen, joissa ei luetella metsässä olevia asioita lajitunnistustehtävän hengessä, korosteta luonnosta ja sen kauneudesta tykkäämistä tai paheksuta luonnon tuhoamista. Molemmat kertojat kokevat metsää mielikuvituksen ja leikin kautta – T12 konkreettisesti ja T18 abstraktimmin.

##### *Metsä leikittynä kokemuksena*

T12 on kertojana koko aineistoa tarkastellen täysin poikkeuksellinen, omaehtoinen kertoja. T12:n kerronta ei sisällä esteettisiä havaintoja tai moraalilausumia. Metsä kuvataan toiminnan kautta. Kertomuksen autenttisuuden tuntua lisää se, että mukana kertomisessa on ensinnäkin kaverit: ”me juostaan aina”, ”me yleensä hypitään” ja ”käpy, jota me joskus käytettiin...”: kerronta tapahtuu nimikseen me-muodossa, ainoana kaikista kertojista. Lisäksi kerronnassa tulee esille myös muuta neljäsluokkalaisten leikkimaailman materiaalia kuten ”petsit” (Littlest Pet Shop –lelut) ja media:

T12  
kuva 10



Tää on paikka mis nää jos joku takaa-ajaa niit sillee et se jah-  
taa nii sit jos me tehää petsivi-  
deo nii sitte se niinku pidetää  
tollee ylhäällä sitä se jaksaa sil-  
lee tällee näin ((näyttää  
eleellä)). Se on jotenki eeppi-  
nen paikka meille.

Kuva 10. Eeppinen paikka T12:n petsileikissä.

Kertoja on aktiivinen toimija ympäristössä, ei vain ympäristön tarkkailija. Kaatunut puunrunko, jolla tasapainotellaan, "hieno riitakivi", kanto-pöytä jne. ovat erityisiä leikkien tapahtumapaikkoja ja -välineitä. Kuvien katselun päätteeksi kysyin, haluaisiko T12 kertoa muusta kuin leikkimisestä ja siihen hän vastasi, että: "Me yleensä vaan leikitään täällä. Ei me mitään muuta tehdäkään.". T12 ei siis pyri kertomaan metsää oppilaan asemasta tai metsässä oleskelusta koulun puitteissa. T12:n tapaamisessa haastatteluvuorovaikutus oli sellaista, mitä olin tavoitellut: luontevaa ja rentoa kertojan ollessa se, joka tilannetta vie eteenpäin.

#### *Metsä taiteellisena kokemuksena*

Siinä missä sekä haastatteluvuorovaikutuksen aikana että jälkeen päin tekstiä analysoidessa T12:n kertomukseen oli helppo päästä mukaan, T18:n kertomus avautui vasta paljon huolellisemman tarkastelun jälkeen, sillä kerronta kulkee usein eriskummallisia reittejä ja erilaiset vihjeet jäävät ilmaan. Syynä voi olla persoonallinen puhetapa, kertojan metsässä kokemien vaikutelmien sanallistamisen vaikeus tai sitten kerronta katkeilee, koska kertoja ehkä ajattelee, että "kyllä sä tiedät..." (kuva 11 seuraavalla sivulla):





39. V Sit tost ku ä mä en tiedä miten mut tuli sellanen  
 40. vaan fiilis kun toi näytti niin erikoiselt tollaselt (.)  
 41. et tollastahan ei jokapäivä nää kaikkial.  
 42. H Mm. Tuleeks sulla siitä jotain tiettyä mieleen?  
 43. V (..) Emmä oikeen tiä. Tai no mä asun  
 44. satavuotiaassa talossa £nii£  
 45. H £Okei£ (...)  
 46. V ((klikkaa seuraavan kuvan))

Kuva 11. "Tollastahan ei joka päivä nää kaikkial" (T18).

Yksityiskohtaisempi litteraatio T18:n kerronnasta, jossa huomioin tarkemmin mm. tauot, päällepuhunnat, katseen suunnat ja painotukset, auttoi huomaamaan hienovaraisemmat nyanssit kerronnassa ja miten kertoja tuo toistuvasti tiettyjä aiheita esille kertomuksessaan (ks. liite 5: litteraatioavain). T18:n kertomus alkaa huomiolla metsän sotkemisesta, aivan kuten monella muullakin kertojalla. Kertomus saa kuitenkin odotusten vastaisen käänteen:



22. V Nii mä aattelin vaan tost ottaa kuvan koska: mä  
 23. vähän vas vastustan niinku sitä että niinhin (.)  
 24. puihin (.) tollej (.) niinku (.) sillei (.) jotain ihme  
 25. mitälle toi onkaan spreyta tai tollasii (...)  
 26. H [Mm]  
 27. V =Otin siit kuvan (...)  
 28. H ((ohjeistaa läppäriä käyttöä))

Kuva 12. "Mä vähän vastustan..." (T18).



29. V sit täst mä otin koska mä (.) tää (.) oli musta aika  
 30. siistin näkönen tollee vaikka se onkin väärin  
 31. tolleen tehä.  
 32. H Joo. Osaaksä kertoa et miks se on susta siistin  
 33. näkönen?  
 34. V Emmä tiä sillej ku toi niinku väri vähän hohtaa  
 35. sillej (..) Ja sit niinku taiteellisesti on voitu tehdä  
 36. tää.  
 37. H [Joo]  
 38. V ((klikkaa seuraavan kuvan))

Kuva 13. "Aika siistin näkönen vaikka se onkin väärin..." (T18).

T18:n ensimmäinen kuva (kuva 11 yllä) esittää puuta, johon on maalattu vihreällä spraymaalilla. Kertoja toteaa, että ”mä *vähän* vastustan” että puita sotketaan. Toinen kuva (kuva 12 yllä) selventää edellisen, lievennetyn, vastustamisen: spraymaalattu kivi näyttää ”aika siistiltä” vaikka T18 tietää että on väärin sotkea luontoa. Saman kuvan yhteydessä kertoja painottaa sanoja ”hohtaa” ja ”taiteellisesti”. ”Taide” onkin T18:n kertomuksen avainsana, sillä hän kertoo metsää taiteellisena ja mystisenäkin mielikuvitusta ruokkivana kokemuksena, missä juurakosta tulee mieleen vanha talo, kaatunut puu voisi olla silta puron yllä ja kanto jättiläisen jalka.

Siinä missä suurin osa koululaisista kuvasi sitä, mikä metsässä on yleistä, olivat T12 ja T18 valinneet kertomuksen aiheeksi erityisen ja enimmäkseen kouluun liittymättömän metsän. Kuten T12, myös T18 mainitsee elokuvaamisen metsässä: ”mä joskus ehkä kuvasin jopa elokuvan ku piti kuvata elokuva pehmolelusta...”. Tulkitsemme että *pitää kuvata* viittaa koulutehtävään. Ehkäpä sittenkin myös T12:lla koulukin pääsi kerrontaan mukaan.

### 5.4.3 Yhteenveto

Yhteistä kaikille edellä esitellylle kuudelle kertojalle on minä-muotoinen, omakohtaiseen joko tässä-ja-nyt -kokemukseen tai aiempiin, todellisiin tai kuviteltuihin kokemuksiin liittyvä tunnepitoinen kertominen. Vahvasti kerronnallisten koulumetsäkertomusten omakohtaisuus kertoo enemmän kuvan katsoja-kertojasta kuin siitä, mitä kuva esittää (Rich, 2004, 154). Kertomukset eroavat toisistaan mm. siinä, kuinka tiukasti kerronta pysyy koulumetsän viitekehyksessä: metsäminästä voi kertoa myös fantasian (T18), leikkimaailmojen (T12) kuin varhaisten metsämuistojen ja partiolaisidentiteetin (P21) kautta.

Hyvärisen (2010) mukaan narratiivisen analyysin kannalta on olennaista kysyä ”miksi elävä ja vaikuttava kertomus kerrotaan juuri tällä kohtaa? Mitä tämä kertomus tekee juuri tässä, mikä on sen funktio?” (Hyvärinen, 2010, 90–91). Mikä haastattelutilanteessa on ollut toisin, niin että kerronnallinen tila näin persoonallisille ja odotustenvastaisille kertomuksille on avautunut kontekstin asettamista

haasteista huolimatta? Roos & Rutanen (2014) kirjoittavat varhaiskasvatusikäisten lasten tutkimushaastatteluista, kuinka tutustumisen ja tunnustelemisen prosessi on käynnissä haastattelun alusta loppuun ja miten yhteistä kieltä ja vuorovaikutusta rakennetaan pikkuhiljaa (Roos & Rutanen, 2014, 42). Olen aloittanut haastattelutilanteen kertomalla itsestäni ja tutkimuksestani. Lapsen minä/me -muotoisen kertomuksen voi ajatella vastavuoroisena kertomuksena heistä itsestään, keitä he ovat, minkälaiset asiat heille ovat tärkeitä, mitä koulumetsäkokemus kertoo ennen kaikkea heistä itsestään. Bambergin (2004, 358–359) mukaan minä-muotoisen kertomisen tarkoituksena on viestittää vastaanottajalleen ”tällainen minä olen” ja puhuja käyttää erilaisia retorisia keinoja mahdollisten väärinymmärrysten välttämiseksi. T12 korostaa kertomuksessaan kavereiden ja leikin merkitystä ja T18 taiteen.

Narratiiveja käytetään – niin arkisessa vuorovaikutuksessa kuin institutionalisoiduissa tilanteissa – omaa itseä ja identiteettiä koskevien väitteiden esittämiseksi, jotka eivät ole ”kiveen hakattuja” vaan kehkeytyviä (”becoming”), siis avoimia improvisaatiolle olosuhteista riippuen (Bamberg, 2004, 356–357). Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005, 220) mukaan kertomisen hetki ja tilanne tuottavat aina uusia minä-kertomuksia, joissa kertoja itsekin näkee itsensä uudessa valossa. Toisiin ihmisiin on helpompi tutustua kuin toisiin, oli kyseessä aikuinen tai lapsi. Tällöin myös luonnollista, että kerronnallinen tila kahden toisilleen vieraan ihmisen välillä vaihtelee. Edellä kuvailemani vahvasti kerronnalliset kertomukset antavat ymmärtää, että kertojat ovat motivoituneet (koulu)metsä –aiheesta suhteellisen helposti ja että siitä on mahdollista kertoa omalla tavallaan. Lopputuloksena on identiteettikertomuksia, joiden osaksi metsäkokemus kietoutuu. Koulu jää kertomuksissa vähemmälle, mutta ilmeisesti nimenomaan koulutehtävinä toteutetut ympäristötaide sekä elokuvaaminen tulevat mainituiksi. Niiden voi ajatella siis lukeutuvan osaksi merkityksellisiä kokemuksia metsässä. Kertojien muuhun kerrontaan yhdistettynä nämä kokemukset kerronnallistuvat mahdollisesti sen vuoksi, että tekeminen on ollut leikkisää, luovaa ja omaehtoista.

## 6 Luotettavuus

### 6.1 Tiedon tuottamisen läpinäkyvyys

Tämän tutkielman tavoitteena on ollut toteuttaa lapsinäkökulmaa soveltava narratiivinen tutkimus ja tutkia sitä, minkälaista kerronnallisuutta tutkimusasetelma itsessään mahdollistaa, ja mitä rajoittavia tekijöitä kouluun sijoittuvassa kerronnallisessa tutkimuksessa voi olla. Narratiiviseen pienten kertomusten analyysitaapaan olennaisesti kuuluva refleksiivisyys on tärkeää myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Refleksiivisyys on tutkimuksen itsearviointia ja tarkoittaa huomion siirtämistä tutkijaan itseensä ja hänen taustasitoumuksiinsa (Berger, 2015, 220). Refleksiivisyyden tarkoituksena on haastaa näkemystä tiedon tuottamisesta tutkijasta riippumattomana toiminnan kohteena. Tutkijan asema tietyn sukupuolen, ikäryhmän, kielen, maailmankuvan jne. edustajana saattaa vaikuttaa vinouttavasti tutkimusprosessiin alkaen kentälle pääsystä jatkuen siihen, minkälaiseksi vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä muodostuu aina siihen saakka, miten tutkija suhtautuu tutkimuksessa tuotettuun informaatioon ja siitä tehtäviin tulkintoihin. (ibid.)

Refleksiivisyyden avulla olen pyrkinyt toteuttamaan eettisesti kestäväää tutkimusta, jossa tiedon tuottamisen tapa tehdään mahdollisimman läpinäkyväksi ja tuodaan esille myös se, mitä aineistosta ei voi päätellä (Högbacka & Aaltonen, 2015, 20). Ottaen huomioon uuden lapsudentutkimuksen tavoitteet, lupaukset ja toiveet tuottaa tietoa maailmasta siten kuin lapset sen kokevat, on omien sokeiden pisteiden etsiminen ja näkökyvyn tarkistaminen ensisijaisen tärkeää (Karlsson, 2012, 51). Tutkimuksessa tuotettu tieto lasten kerronnallisuudesta on luonteeltaan kuvailevaa, tilanne- ja tapauskohtaista sekä erityistä. Pyrkimyksenä ei ole lopullisten totuuksien esittäminen tutkittavien puolesta, vaan hentojen tulkintojen tekeminen. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteereiksi on validiteetin ja reliabiliteetin sijasta onkin ehdotettu autenttisuuden (Lincoln & Cuba), vakuuttavuuden ja uskottavuuden (Hammersley) näkökulmia (Heath ym., 2009, 89, mukaan).

Esittelen seuraavaksi muutamia näkökulmia, jotka nousivat esiin tutkimuksen edetessä, ja joiden avulla erityisesti tutkittavien eettistä kohtaamista ja siten myös tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu parantaa.

## **6.2 Kriittisiä havaintoja**

### **6.2.1 Kerronnallisen menetelmän edellyttämä aika ja tila**

Koulussa tehtävässä tutkimuksessa erityisen tärkeää sekä luotettavuuden että eettisyyden kannalta olisi, että tutkija näkee vaivaa erottautuakseen koulun henkilökunnasta (Mayall, 2000, 134). Sen mahdollistaa mm. riittävän pitkä tutustumisjakso ja tutkimuksen selittäminen lapsille sopivalla tavalla niin että lapsille tarjoutuu myös mahdollisuus kysyä tutkimuksen sisällöstä ja tarkoituksesta. Luvussa 5.2 olen osana aineiston tulkintaa esittänyt, miten sensitiivisempi suhtautuminen tutkimukseen osallistuvien lasten tarpeeseen saada riittävästi tietoa tutkimuksesta olisi mahdollisesti purkanut jännitteitä haastattelutilanteessa. Narratiivisen ja päämäärältään avoimen haastattelun tekeminen ilman liian ahtaasti määriteltäviä tutkimuskysymystä voi olla tutkijan kiinnostuksen ja kysymyksenasettelujen kannalta mielekästä, mutta osallistujien ja erityisesti informoidun suostumuksen saamisen kannalta lähtökohta on haastava (Heath ym., 2009, 87).

Karlsson (2005, 185–186) toteaa, että lapsinäkökulman tavoittelu, erityisesti kerrotuttaminen tiedonkeruun menetelmänä, ”vaatii alussa aikaa, runsasta aineistoa sekä hyvin avointa mieltä”. Tiedonmuodostamisen on lähdettävä liikkeelle perustavanlaatuisesta kysymyksestä ”Mikä on lasten maailma?”. ”Siihen on tutustuttava kuin vieraaseen kulttuuriin”. (ibid.) Christensen & James (2000, 7) korostavat niin ikään paikallisen kulttuurin näkökulmaa: huomiota tulee kiinnittää lasten kieleen, käsitteisiin ja toimintaan, jotta voidaan muodostaa kuva sosiaalisista vuorovaikutussuhteista, käyttäytymissäännöistä ja viestinnästä. Lapset eivät tarvitse lapsierityisiä menetelmiä sellaisenaan, vaan käytettävien menetelmien tulee resonoida lasten omien huolenaiheiden/kiinnostuksenkohteiden ja rutiinien kanssa. (ibid.) Sen sijaan, että tutkimusmenetelmä olisi valittu kontekstitetoisesti sen perusteella, mikä kyseiselle lapsiryhmälle soveltuu (ja parhaassa tapauksessa yhdessä osallistujien kanssa neuvotellen), olin päättänyt sen jo etukäteen omista

lähtökohdistani (vrt. Tisdall, Davis & Gallagher, 2008, 7). Valtaosalle tutkittavista hyppy valokuvaamisen kautta vapaaseen kertomiseen oli mahdollisesti niin outo tai jännittävä, että kerronnallisuus jäi hyvin ohueksi. Sen sijaan että olisin ohittanut nämä huonosti omiin ennakko-oletuksiin istuvat äänet, on niiden tarkastelu kuitenkin tuottanut parempaa ymmärrystä kerronnallisen tutkimuksen reunaehdoista.

### **6.2.2 Keskusteleva ryhmähaastattelu**

Pidin ensiarvoisen tärkeänä ja suorastaan itsestäänselvänä tutkimuksessa tuotettavan tiedon luotettavuuden kannalta, että osallistujat kuvaavat ja kertovat yksitellen. Ajattelin, että ryhmähaastattelussa jonkun lapsen näkemykset voisivat dominoida keskustelua ja vaientaa vaihtoehtoisia näkökulmia. Olen myöhemmin oivaltanut, että tämä ajatus on ristiriidassa sekä suhteessa kertomusten sosiaalisen rakentumiseen, että pyrkimykseen tasoittaa aikuisen ja lapsen välistä vallan epätasapainoa tutkimustilanteessa.

Vaihtoehtoinen tapa olisi ollut kerrotuttaa lapsia pieniä ryhmissä tai pareittain vapaasti valitun kaverin kanssa. Ajattelin ennakkoon, että kunkin lapsen suhde koulumetsään on niin ainutkertainen, etteivät persoonalliset erot pääse riittävästi esille ryhmäkeskustelussa. Jälkikäteen olen kyseenalaistanut tämän ennakko-oletuksen. Haastattelemalla lapsia pareittain tai pienissä ryhmissä olisi voinut auttaa lasta rentoutumaan uudessa ja jännittävässä tilanteessa entuudestaan tuntemattoman haastattelijan kanssa sekä pääsemään hetkellisesti irti kuuliaan koululaisen roolista. Lisäksi ryhmätilanne olisi muistuttanut enemmän keskustelua, joka minullakin oli tavoitteena: kun osallistujia on useampia ja he ovat keskenään vertaisia, heillä on enemmän mahdollisuuksia tehdä omia keskustelualoitteita, liittyä toisten tekemiin aloitteisiin, vahvistaa väitteitä tai tuoda esille uusia näkemyksiä. (Mayall, 2000, 123–124). Kun haastattelija on esittänyt kysymyksen, ja lapsiryhmä tarttuu pohtimaan sitä yhdessä ääneen, on haastattelijana helpompaa keskittyä kuuntelemiseen ja parhaimmillaan päästä pois ”aikuinen kysyy - lapsi vastaa” –moodista. Ystävien kanssa keskusteleminen on niin aikuisille kuin lapsillekin tärkeä tiedonhankinnan menetelmä, joten seuraamalla keskustelua tutkijan on mahdollista päästä havainnoimaan myös itse tiedonmuodostamista.

(Ibid., 125–126.) Parinkymmenen lapsen haastattelu pienryhmissä olisi ollut myös ajankäyttöä ajatellen järkevä ratkaisu, jolloin keskustelut olisi voitu siirtää myös ulos metsään. Ryhmäkeskustelut olisivat olleet paremmin symmetriassa myös lapsinäkökulman taustasitoumuksiin sisältyvän yhteisöllisen tiedontuottamisen näkökulman kanssa (ks. Karlsson, 2012).

### **6.2.3 Valokuvan kerronnallinen voima**

Luvussa 2.2.3 kuvasin tutkimuskirjallisuudessa käytettyjä perusteluja valokuvan käytölle lapsia osallistavassa tutkimuksessa. Valokuvamenetelmän valinta tässä tutkimuksessa motivoitui ajatuksesta, että valokuvaaminen toisi laadullisesti merkittävän lisäulottuvuuden lapsen kertomukseen ja auttaisi tekemään analyyttisiä havaintoja myös sellaisista asioista, joiden ilmaisu sanallisesti on vaikeaa. Niin kuvien kyllästämaa kuin arkitodellisuutemme onkin, on kuvamateriaalin käyttö osana tutkimusta tosiasiaassa monin tavoin haastavaa. Se, mikä tutkijan mielestä on erityistä, kompleksista ja kiinnostavaa ja valokuvaamisen arvoista, ei tutkimukseen osallistujan näkökulmasta välttämättä näyttäydy samanlaisena (Rich, 2004, 155). Koulun rakenteissa tutkimisen haasteena taasen on se, että lapsen voi olla vaikeaa vaatia perusteita valokuvaamiselle tai muille tutkijan määräämille tehtäville.

Aineistosta tekemäni tulkinnan perusteella valokuva ei ainoastaan innosta kertomaan vaan saattaa myös rajata sitä (vrt. Kinnunen & Puroila, 2016, 237). Myös tutkimukseen osallistuvien lasten kuvaamista koskeviin käsityksiin ja käytäntöihin olisi syytä tutustua etukäteen. Se, että kamerat löytyvät kaikilta taskusta, ei tarkoita että kaikki kuvaavat, että kuva olisi automaattisesti kaikille ”se toinen kieli”. Myös koulussa omaksutut kuvaamisen konventiot voivat vaikuttaa siihen, mitä ja miten kuvataan, ja mikä on käsitys siitä, minkälainen on hyvä kuva esitettäväksi.

## 7 Pohdintaa

Rasmussen (2008, 156–157) kuvailee lapsuutta pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa elämäksi ”institutionalisoidussa kolmiossa”, jonka muodostavat koti, koulu tai päivähoito ja vapaa-ajan vietto kuten harrastukset. Lapsuudentutkimuksen kannalta lapsuuden instituutiot muodostavatkin kaikista tavallisimman kontekstin tutkimukselle (Strandell, 2010, 99–100). Vaikka lasten ja nuorten tavoittaminen tutkimukseen on instituutioiden avulla kätevää, eivät ne kuitenkaan ole tutkimuksen kannalta neutraaleja paikkoja: ”tutkiessaan lapsia instituutioiden piirissä tutkija astuu lisäksi kasvatuksellisten ja poliittisten diskurssien merkityksellistämälle kentälle ja joutuu pohtimaan omaa asemaansa siinä” (ibid., 99–100, 107).

Kerronnallinen tila oli erilainen eri haastatteluissa, kuten luvussa 5 olen osoittanut. Tein havaintoja siitä, miten koulumaisuus on läsnä tutkijan ja lapsitutkittavien välillä ensinnäkin rooliodotuksina: tutkija saattaa rinnastua opettajiin ja muuhun koulun henkilökuntaan, jolloin lapsi puolestaan osallistuu tutkimukseen mahdollisesti ensisijaisesti koululaisen roolissa. Aineiston tuottamisen prosessi, kuten tässä tapauksessa valokuvaaminen ja valokuvista kertominen, saattoivat rinnastua tavanomaiseen koulutyöhön tavalla, jota tutkijana en tarkoittanut tai tullut etukäteen ajatelleeksi. Yllätyin siitä, miten harva tutkimukseen osallistuneista lapsista koki mahdolliseksi kertoa koulumetsää omakohtaisesti. Sain tutkimuksen tulokseksi ensinnäkin, että tutkimusasetelma itsessään tuottaa tietynlaista kerrontaa: valokuvaaminen ohjaa näyttämiseen (vrt. kertominen) ja koulutehtävistä tutut skeemat hyödynnetään tutkimustilanteessa, joka on useimmille lapsille täysin uusi ja saattaa aiheuttaa epävarmuutta. Toisekseen koulun pakottavuus asettaa omia ehtojaan sille, minkälainen kertominen mahdollistuu.

Erot lasten kerronnallisuudessa tämän tutkimuksen puitteissa eivät tulkintani mukaan selity sillä, etteikö kerrottavaa olisi tai että kertoja ei osaisi kertoa. Sen sijaan tulkinnassani korostuu lapsen aktiivinen ja tietoinen toimijuus kerronnallisen tilan säätelyssä. Kerronnallisen tilan syntyminen edellyttää vähintään kaksi osapuolta, kertojan ja kuuntelijan, ja myös kuuntelija osallistuu kertomuksen rakentamiseen tietoisesti tai tiedostamattaan. Siinä missä haastattelija aktiivisesti tulkitsee haas-



tateltavan ilmeitä, eleitä ja puhetta ja sovittaa omaa vuorovaikutustaan teke-  
miinsä havaintoihin, toimii vastapuoli aivan samojen periaatteiden mukaisesti.  
Kaikki ihmiset ja tilanteet eivät houkuttele esiin kertomuksia. Kerronnallisen tilan  
syntymistä voivat estää mm. epäluottamus kuulijaan, epätietoisuus siitä, mihin  
kertomusta tullaan käyttämään sekä yhteisen kielen puuttuminen. Toisin sanoen  
kerronnallisen tilan syntyä estävät sellaiset kertomisen puitteet, jotka eivät jätä  
riittävästi tilaa kertojan omaehtoisuudelle. Omaehtoisuuden ja vapaaehtoisuuden  
kunnioittamiseen sisältyy myös se, että lapsilla on oikeus peittää, salata ja kätkeä  
heidän hallussaan olevaa tietoa (Karlsson, 2005, 192). Sosiokulttuurisina olen-  
toina emme puhu vain omalla, vaan lukuisilla historiallisesti ja kulttuurisesti ker-  
rostuvilla äänillä, jotka vaihtelevat kontekstin mukaan (Andrews ym., 2007, 100).  
Myös lapsen äänessä kuuluu lukuisia muita ääniä: lasten kerronnassa ovat läsnä  
niin koulun odotukset, kodin vaikutus kuin kaveritkin ja kaikki ne kertomisen, pu-  
humisen ja vastaamisen konventiot, joihin kasvamme (vrt. Alasuutari, 2005, 162,  
Hohti & Karlsson, 2014, 558). Toisaalta myös narratiivisella otteella on omat ra-  
joitteensa: niin peri-inhimillistä kuin kerronnallisuus onkin, ei kaikkia ihmisen ko-  
kemuksen ulottuvuuksia voi kerronnallistaa (Squire, 2008, 44).

Lapsilähtöisiin menetelmiin sisältyy helposti ylioptimistinen odotus siitä, että me-  
netelmällisillä valinnoilla aikuistutkijan ja lapsiosallistujan välinen vallan epäsym-  
metria voitaisiin lähes kokonaan voittaa ja lapsi hyväksyisi aikuisen tasavertai-  
sekseen tai päinvastoin. Lasten näkökulmasta aikuisen ylivalta suhteessa lapsiin  
on kuitenkin se, mikä erottaa aikuisen ja lapsen (Mayall, 2000, 121–122). Tämän  
tutkimuksen myötä ajattelen, että sen sijaan että valtaeroa pyrittäisiin osallista-  
villa menetelmillä hälventämään, tulisi se kohdata ja ottaa avoimesti esille esi-  
merkiksi kertomalla tutkijan työhön kuuluvasta päätäntävällästä sen suhteen, mi-  
ten aineistosta tehdään tulkintoja ja miten niistä raportoidaan tiedeyhteisölle. Tut-  
kijalla on pohdittavaa siinä, miten lapsinäkökulmaisen narratiivisen tutkimuksen  
lähtökohtana oleva näkemys lapsen äänestä tietämisenä (ks. Karlsson, 2012) on  
sovitettavissa siihen, että käytännössä lapsen äänen tutkimukseensa valjastaes-  
saan aikuinen tutkija tietää loppujen lopuksi paremmin. Strandell (2010) muistut-  
taa aiheellisesti, että ”liiallinen tuijottaminen lapsiystävällisiin tekniikoihin voi viedä  
huomion niistä valta-, auktoriteetti- ja kontrollisuhteista, jotka luovat puitteet las-  
ten toimijuudelle ja sosiaaliselle identiteetille” (Strandell, 2010, 108).

Kerronnallisesti vahvojen kertomusten osalta käyttämäni menetelmä osoitti sen, mihin se parhaimmillaan kykenee. Lasten kertomukset antavat avaimia sen ymmärtämiseen, mikä on lasten kokemus maailmasta, mutta kerronnallisuuden tulkinta edellyttää tarkkaa, hienovaraista ja kontekstittietoista tulkintaa (ks. myös Purroila ym., 2012; Hohti & Karlsson, 2014; Hohti, 2016). Kerronnallisuuden hyödyntäminen lasten luontokokemuksen tutkimisessa on tästä tutkimuksesta saamieni kokemusten perusteella edelleen varteenotettava vaihtoehto. Menetelmää kannattaa testata ja kehittää eteenpäin yhdessä lasten kanssa ja huomioiden paremmin myös sen, miltä tutkimukseen osallistuminen *tuntuu*, miten rakentaa eettisesti kestävää ja kohtaavaa tutkimusvuorovaikutusta. Tutkimukseni metodologinen pohdinta antaa osviittaa menetelmän jatkokehittelyyn niin, että kerronnallista tilan esteeksi muodostuvia tekijöitä olisi mahdollista tietoisesti pyrkiä huomioimaan tutkimuksen suunnittelussa. Tällöin olisi mahdollista saada paremmin kuuluviin niitäkin ääniä, jotka helposti jäävät sivuun eritoten lapsuuden instituutioihin sijoittuvassa tutkimuksessa.

## Lähteet

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2010). Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (199–152). Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa T. Aaltonen, J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (145–162). Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. (2000). Children as Researchers: the Effects of Participation Rights on Research Methodology. Teoksessa P. M. Christensen & A. James (toim.) *Research with children: Perspectives and practices*. (241–257). London: RoutledgeFalmer.
- Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. Teoksessa M. Andrews & M. Bamberg (toim.) *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (351–371). Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377–396.
- Berger, R. (2015). Now I see it and now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234.
- Broström, S. (2016). Ten-year-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic studies in education*, 36(1), 3–19.
- Böök, M. L., Kärjä, A., Mustola, M. & Mykkänen, J. (2015). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place*. (väitöstutkimus, Stockholm University). Haettu osoitteesta <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:186613/FULLTEXT01.pdf>
- Christensen, P. M. & James, A. (2000). Introduction. Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. Teoksessa P. M. Christensen & A. James (toim.), *Research with children: Perspectives and practices*. (1–8). London: RoutledgeFalmer.
- Clark-Ibáñez, M. (2004). Framing the Social World With Photo-Elicitation Interviews. *The American Behavioral Scientist*, 47(12), 1507–1527.
- Clark-Ibáñez, M. (2008). Gender and being "bad". Inner-city students' photographs. Teoksessa P. Thomson (toim.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. (95–113). London: Routledge.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.
- Georgakopoulou, A. (2015). Small Stories research: Methods – Analysis – Outreach. Teoksessa A. De Fina & A. Georgakopoulou (toim.) *The Handbook of Narrative Analysis*. (255–272). Chichester: Wiley.

- Harrison, B. (2004). Photographic visions and narrative inquiry. Teoksessa M. Bamberg & M. Andrews (toim.) *Considering Counter-Narratives. Narrating, resisiting, making sense*. (113–136). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.
- Heikkinen, H. L. T. (2007). Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (142–158). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E. & Ireland, E. (2009). *Researching Young People's Lives*. Los Angeles: Sage.
- Helsingin kaupunki. Luettu 20.2.2019. Saatavilla:  
<https://www.hel.fi/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/fi/palvelut/tutkimus-luvat/>
- Hohti, R. (2016). *Classroom matters. Research with children as entanglement*. (väitöstutkimus, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-2069-4>
- Hohti, R. & Karlsson, L. (2014). Lollipop stories: Listening to children's voices in the classroom and narrative ethnographical research. *Childhood*, 21(4), 548–562.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusu-vuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. (90–118). Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa T. Aaltonen, J. Ruusu-vuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilan-teet ja vuorovaikutus*. (189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, H. (2017). *Metsästä hyvinvointia koulupäivään. Tapaustutkimus neljäsluokkalaisten autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tun-teesta ympäristöopin oppitunneilla*. (Pro Gradu -tutkielma, Helsingin yli-opisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201705104048>
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbacka (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivi-syys empiirisessä tutkimuksessa* (9–31). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Karlsson, L. (2005). Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänni-nen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.), *Toinen tieto: Kirjoituksia huono-osai-suuden tunnistamisesta* (173–194). Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutki-mus- ja kehittämiskeskus.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Te-oksessa R. Karimäki & L. Karlsson (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmai-seen tutkimukseen ja toimintaan*. (17–63). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Kinnunen, S. (2015). *How are you? The narrative in-between spaces in young children's daily lives*. (väitöstutkimus, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789526210285>
- Kinnunen, S. & Puroila, A-M. (2016). 'If my sister was here' – The narrative in-between space in young children's photography process. *Childhood*, 23(2), 235–254. DOI: 10.1177/0907568215602317
- Knowles, C. & Sweetman, P. (2004). Introduction. Teoksessa C. Knowles & P. Sweetman (toim.), *Picturing the Social Landscape. Visual methods and the sociological imagination* (1–17). London: Routledge.
- Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 6 §: Lapsi ja nuori. Luettu 21.2.2019. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- Mayall, B. (2000). Conversations with Children. Working with Generational Issues. Teoksessa P. M. Christensen & A. James (toim.) *Research with children: Perspectives and practices*. (120–135). London: RoutledgeFalmer.
- Mäkelä, K. (2010). Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (67–88) Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Online Etymology Dictionary. Luettu 22.2.2019. Saatavilla: <https://www.etymonline.com/word/narration>
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Partanen, A. (2016). *Kaksi kertomusta koulumetsästä. Lapsen koulumetsäsuhteen tarkastelua melukylämallin avulla*. (Kandidatintutkielma, Helsingin yliopisto).
- Phoenix, A. (2013). ). Analyzing narrative contexts. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research* (2. painos). (72–87). Los Angeles: SAGE.
- Puroila, A-M., Estola, E. & Syrjä, L. (2012). Does Santa exist? Children's everyday narratives as dynamic meeting places in a day care centre context. *Early Child Development and Care*, 18(2), 191–206. DOI: 10.1080/03004430.2010.549942
- Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset – Lasten ympäristö. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (227–248). Tampere: Vastapaino.
- Rajala, K., Hentunen, J. & Laine, K. (2015). Kuvat oppilaiden tunteiden tulkkina ja koulukokemuksen välittäjänä. Teoksessa M. L. Böök, A. Kärjä, M. Mustola & J. Mykkänen (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (128–135). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children – Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155–173.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, California: SAGE.

- Rich, M. (2004). Show is tell. Teoksessa M. Bamberg & M. Andrews (toim.) *Considering Counter-Narratives. Narrating, resisiting, making sense.* (151–158). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27–47.
- Sahi, V. (2015). *Koulumetsäopas: Käsikirja koulujen ja päiväkotien lähimetsien käyttöön ja suojeluun*. Helsinki: Suomen luonnonsuojeluliitto.
- Salmon, P. & Riessman, C. K. (2013). Looking back on narrative research: An exchange. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research* (2. painos). (197–204). Los Angeles: SAGE.
- Salo, U-M. (1999). *Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä: Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä* (väitöstutkimus). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen ja R. Högbäck (toim.) *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Setälä, P. (2012). *Lapsi kuvan takana: Erityisiä piirteitä lasten valokuvailmaisussa*. Helsinki: Musta Taide.
- Stenvall, E. (2018). *Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus : Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä* (väitöstutkimus, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0820-9>
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (92–112). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2013). Introduction. What is narrative research? Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.) *Doing Narrative Research* (2. painos). (1–26). Los Angeles: SAGE.
- Tisdall, M. E. K., Davis, J. M. & Gallagher, M. (2008). Introduction. Teoksessa E.K. M. Tisdall, J. M. Davis & M. Gallagher (toim.) *Researching with Children and Young People*. (1–10). Los Angeles: SAGE.
- Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. Teoksessa P. Thomson (toim.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. (1–19). London: Routledge.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Luettu 20.4.2019 Saatavissa: <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

## **Liitteet**

## LIITE 1: tutkimuslupahakemus sivistyslautakunnalle

[kunnan nimi]  
Sivistyslautakunta  
[osoite]

Heini Hämäläinen  
[osoite]  
[puhelinnumero]  
[sähköposti]

Annakaisa Partanen  
[osoite]  
[puhelinnumero]  
[sähköposti]

### TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Haemme lupaa kahteen Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen luokanopettajan tutkintoon kuuluvaan kandidaatin ja pro gradu -tutkielmaan, joiden kohteena on [kunnan nimi]:n yhtenäiskoulun neljäsluokkalaisten oppilaat (4x ja 4y) sekä heidän opettajansa ([opettajan 1 nimi] ja [opettajan 2 nimi]). Tutkimusten kontekstin muodostaa ympäristö- ja luonnontieteen kevään opetusjakso, joka toteutetaan opettajien toimesta osittain koulun läheisessä metsässä.

Tapaustutkimusten tarkempina aiheina ovat:

#### ***Tutkimus 1. Heini Hämäläinen***

Metsästä hyvinvointia koulupäivään

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa neljäsluokkalaisten oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Psykologisilla perustarpeilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Decin & Ryanin itsemääräämisteorian mukaisesti autonomiaa, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Tutkimuksessa selvitetään millaisella toiminnalla voidaan vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin oppitunneilla ja koulussa. Tutkimuksessa kartoitetaan myös miten oppilaat kokevat metsäoppituntien vaikuttavan yleiseen viihtyvyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Aiemmin on tutkittu metsäoppituntien toteutusta opettajan näkökulmasta, mutta tutkimusta lasten kokemuksista on tehty verraten vähän. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan tuomaan esille lasten kokemuksia metsäoppitunneista ja niiden vaikutuksista oppimiseen ja hyvinvointiin.

#### ***Tutkimus 2. Annakaisa Partanen***

Koulumetsä lasten kuvissa ja sanoissa - minkälaisena neljäsluokkalaisten koulumetsän kokevat (työnimi)

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on antaa tutkimuksen kohteena oleville neljäsluokalaisille mahdollisuus kertoa itse valokuvien ja sanojen avulla, mitä he koulupäivän aikana tapahtuvasta metsässä oleskelusta ajattelevat. Tavoitteenani on lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keinoin selvittää, minkälaisena opiskelu- ja oleskeluympäristönä koulumetsä koetaan luokassa toteutetun metsäopetusjakson päättyessä; kuinka merkitykselliseksi koulumetsässä oleskelu koetaan ja minkälaisia ajatuksia ja tunteita se oppilaissa herättää. Yleinen kiinnostus ulkona oppimiseen ja luonnossa oleskelun hyvinvointivaikutuksiin on viime vuosina ollut nousussa, mutta lapsinäkökulmaista tutkimusta aiheesta ei tiedäkseeni aikaisemmin ole tehty. Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen merkitys on korostunut myös uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2016).



## **Tutkimuksen aikataulu**

- Oppilaiden kotien tiedottaminen, tutkimus- ja kuvien käyttöluvat maalis-huhtikuu 2016
- Aineistonkeruu huhti-toukokuu 2016
  - Ennakkokysely oppilaille (tutkimus 1 ja 2)
  - seurantakyselyt oppilaille ja vapaamuotoisen päiväkirjan pitäminen opettajille koskien ympäristö- ja luonnontiedon oppitunteja (tutkimus 1)
  - oppilaiden tuottaman valokuva-aineiston keruu jakson viimeisellä metsässä toteutettavalla ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla (tutkimus 2)
  - oppilaiden ja opettajien haastattelut (tutkimus 1 ja 2)
  - Oppilaiden loppukysely (tutkimus 1 ja 2)

Aineistoa käytetään sekä kandidaatin että pro gradu -tutkielmissa. Kandidaatintutkielmien valmistumisajankohta on syksyllä 2016. Pro gradu -tutkielmien arvioitu valmistumisajankohta on syksyllä 2017 (tutkimus 1) ja keväällä 2018 (tutkimus 2).

## **Tutkimuksen ohjaajan tiedot**

Arja Kaasinen, biologian didaktiikan yliopistonlehtori  
arja.kaasinen@helsinki.fi  
050-3187286

## **Tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ja tutkimustuloksista tiedottaminen**

Tutkittavien henkilöllisyyttä tai koulua ei tulla mainitsemaan lopullisissa tutkielmissa. Kuva- ja haastatteluaineistoon kerätään huoltajien luvat erikseen ja eritellään mahdollinen käyttö tutkielman liitteissä tai yliopiston sisäisessä toiminnassa, esim. seminaareissa.

Tutkimustuloksista toimitetaan tiedote sivistys- ja kulttuuripalveluihin pro gradu -tutkielmien valmistuttua.

## **Allekirjoitukset**

Helsingissä 17.3.2016

Heini Hämäläinen

Annakaisa Partanen

## **Liitteet**

Tutkimussuunnitelmat (2 kpl)

Hyvä [kunnan nimi]:n yhtenäiskoulun 4x:n ja 4y:n oppilaan huoltaja,

Teemme kahta Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen luokanopettajan tutkintoon kuuluvaa kandidaatin tutkielmaa ja pro gradu -tutkielmaa, joiden kohteena on [kunnan nimi]:n yhtenäiskoulun neljäsluokkalaiset. Tutkimuksen kontekstin muodostaa ympäristö- ja luonnontieteen kevään opetusjakso, joka toteutetaan opettajien toimesta osittain koulun läheisessä metsässä keväällä 2016.

### **Mitä on tarkoitus tutkia?**

#### **Tutkimus 1. Heini Hämäläinen**

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa neljäsluokkalaisten oppilaiden psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilla. Psykologisilla perustarpeilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Decin & Ryanin itse-määräämisteorian mukaisesti autonomiaa, kyvykkyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Tutkimuksessa selvitetään millaisella toiminnalla voidaan vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin oppitunneilla ja koulussa. Tutkimuksessa kartoitetaan myös miten oppilaat kokevat metsäoppituntien vaikuttavan yleiseen viihtyvyyteen ja hyvinvointiin koulussa. Aiemmin on tutkittu metsäoppituntien toteutusta opettajan näkökulmasta, mutta tutkimusta lasten kokemuksista on tehty verraten vähän. Tämä tutkimus pyrkii osaltaan tuomaan esille lasten kokemuksia metsäoppitunneista ja niiden vaikutuksista oppimiseen ja hyvinvointiin.

#### **Tutkimus 2. Annakaisa Partanen**

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on antaa tutkimuksen kohteena oleville neljäsluokkalaisille mahdollisuus kertoa itse valokuvin ja sanoin, mitä he koulupäivän aikana tapahtuvasta metsässä oleskelusta ajattelevat. Tavoitteena on lapsinäkökulmaisen tutkimuksen keinoin selvittää, minkälaisena opiskelu- ja oleskeluympäristönä koulumetsä koetaan luokassa toteutetun metsäopetusjakson päättyessä; kuinka merkitykselliseksi koulumetsässä oleskelu koetaan ja minkälaisia ajatuksia ja tunteita metsä oppilaissa herättää. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että pyydän oppilaita valokuvaamaan itselleen mieluisia / epämieluisia asioita koulumetsässä. Kuva-aineistoa käytän haastattelujen pohjana ja apuna.

Yleinen kiinnostus ulkona oppimiseen ja luonnossa oleskelun hyvinvointivaikutuksiin on viime vuosina lisääntynyt, mutta lapsinäkökulmaista tutkimusta aiheesta ei aikaisemmin ole tehty. Koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen merkitys on korostunut myös uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2016).

### **Tutkimusten aikataulu ja tietosuoja**

Kaikki tutkimukseen kerättävä aineisto on luottamuksellista eivätkä esimerkiksi opettajat tule saamaan yksittäisen oppilaan vastauksia tietoonsa. Aineisto kum-

paankin tutkimukseen kerätään koulupäivien aikana huhti-toukokuussa 2016. Aineistoa kerätään opettajilta vapaamuotoisten päiväkirjojen ja haastatteluiden avulla ja oppilailta kyselylomakkeiden, valokuva-aineiston ja haastatteluiden avulla. Tutkittavien henkilöllisyyttä tai koulua ei tulla mainitsemaan eikä ne ole tunnistettavissa vastauksista lopullisissa tutkielmissa.

[kunnan nimi]:n sivistyslautakunta on myöntänyt luvan tutkimuksille kokouksessaan 31.3.2016. Tutkielmat julkaistaan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja tutkimustuloksista toimitetaan tiedote sivistys- ja kulttuuripalveluihin.

Niin oppilailla kuin opettajillakin on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää tutkimus omalta osaltaan missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkittavilla on myös oikeus saada lisätietoa tutkimuksiin liittyen koko tutkimuksen ajan.

Olemme kiitollisia vaivannäöstänne ja vastaamme mielellämme tutkimuksiin liittyviin kysymyksiin.

Ystävällisin terveisin,

Heini Hämäläinen  
Luokanopettajaopiskelija  
Helsingin yliopisto  
[sähköposti]

Annakaisa Partanen  
Luokanopettajaopiskelija  
Helsingin yliopisto  
[sähköposti]

Ohjaaja  
Arja Kaasinen  
Biologian didaktiikan yliopistonlehtori  
Helsingin yliopisto  
[arja.kaasinen@helsinki.fi](mailto:arja.kaasinen@helsinki.fi)

## TUTKIMUSLUPA

Olen saanut riittävästi tietoa tutkimuksista ja ymmärrän mikä niiden tarkoitus on sekä miten ne toteutetaan. Myönnän lapselleni luvan osallistua tutkimukseen tietoisena siitä, että voin keskeyttää tutkimuksen missä tahansa vaiheessa ja voin kieltää lapseni vastauksien käyttämisen tutkimuksessa ilman, että se vaikuttaa lapseni kohteluun nyt tai tulevaisuudessa millään tavalla. Tarvittaessa saan lisätietoa tutkimuksista missä tahansa tutkimuksen vaiheessa Heini Hämäläiseltä ja Annakaisa Partaselta.

Ymmärrän, että tutkimuksissa kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä yksittäisen henkilön vastaukset ole missään vaiheessa tunnistettavissa. Annan luvan käyttää kyselylomakkeiden ja haastatteluiden avulla kerättyä aineistoa sekä lapseni tuottamaa valokuva-aineistoa kandidaatin tutkielmissa ja pro gradu -tutkielmissa sekä yliopiston seminaareissa ja muissa mahdollisissa raporteissa, jotka liittyvät näihin tutkimuksiin.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Paikka ja päiväys: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

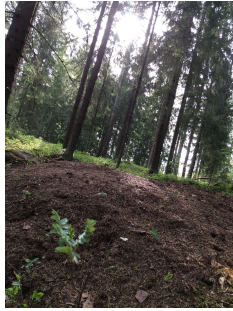


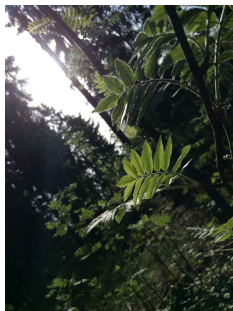

Nimenselvennys: \_\_\_\_\_

*Palautetaan opettajalle 7.4.2016 mennessä*

LIITE 3: litteraatioesimerkki

T17 26.5.2016

V=vastaaja, H=haastattelija

1.		1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.	V     H Mm-m. V ((vaihtaa kuvan))	Ja mä kuvasin tota muurahaisenpesän koska mun mielestä niitten elämä on tosi tärkeä koska jotkuthan rikkoo niitä ja niil on niinku tosi paljon aikaa rakentaa niitten kotii ja ei se ois kiva jos joku rikkoi tota jonkun kotii ja sit menee rikkomaan muurahaisen kotii ni sit se ei ois kiva.
2.		8. 9. 10. 11. 12. 13. 14.	V  H joo V  V ((vaihtaa kuvan))	Mä kuvasin ton koska öö jotkut ihmisethän tekee noille linnuille tommosen öö kotelon tai mikä toi on  H joo V niin siellähän laitetaan joskus ruokaa tai tommosii niille linnuille jos ne linnut on vaikka jossain etelästä tullut tai jotain niin jos ne ei löydä ruokaa nii sit niistä sitten saa ruokaa.
3.		15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22.	V    H Mm-m. Ooksä syöny metsässä mustikoita? V Oon. H Joo. V ((vaihtaa kuvan))	Mä kuvasin ton koska alkaa kesä niin sit tulee tommosta hieno kuva ja jotkuthan tykkää tommosista mustikoista kun niit tulee must ((sanasta ei saa selvää)) joskus syksyllä.  H Mm-m. Ooksä syöny metsässä mustikoita? V Oon. H Joo. V ((vaihtaa kuvan))
4.		23. 24. 25. 26.	V    	Mä kuvasin ton koska noi kasvit on mun mielestä tosi kivoja jos maailmassa ei olis kasveja niin sitte ei ois elämää. Ja jotkut öö noist toukista tykkää noist öö lehdistä syödä ni sit mä halusin kuvata ton.
5.		27. 28. 29.	V   	Ja noist kukist mä en muista mikä ton nimi on mut toi mun mielest toi on tosi kaunis kukka ja mmm... Ja mä en tiedä mitä mä kerron siitä ((naurahtaa)) ((vaihtaa kuvan))

#### LIITE 4: koodausmatriisi

Kerronnan pääteema = solun pääväri taulukossa

1A "Mitä metsässä on?"
1B "Mitä metsässä on" + affekti/emootio
2 "Mitä metsässä tehdään"
3 Kannanotto koskien luonnon tuhoamista
4 Kivan kuvan tekemisestä kertominen
5 Muistosta tai assosiaatiosta kertominen
ei osaa kertoa

Kerronnan sivuteema = solun kehukset taulukossa

"luonnontieteellinen" kuvan selittäminen
tunteen ilmaisu
kuvasuunnittelua koskeva maininta
eksplisiittinen epävarmuuden ilmaisu

Kerronnan persoonamuoto

A = aktiivi  
P = passiivi

Kerronnan aikamuoto

M = menneestä kertominen  
N = presensissä kertominen ("nyt")  
Po = potentiaalisen kertominen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	kpl		kerronnallisuus
T1	AM	PN	AM	AM	AM	AM	AM	AM	AM	PN	----	10	T1	***
P2	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	?	----	----	9	P2	*
P3	AM	AN	AN	AN	AM	PN	AM	PN	PN	----	----	9	P3	***
P4	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	AM	PN	PN	----	10	P4	***
T5	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	----	----	----	----	7	T5	*
T6	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	----	----	----	8	T6	*
P7	PN	PN	PN	PN	AN	PN	----	----	----	----	----	6	P7	*
P8	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	----	----	----	8	P8	***
T9	AN	PN	AN	AN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	----	10	T9	*****
T10	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	PN	----	----	----	8	T10	*
T11	AN	AN	AN	AN	AN	PN	AN	AN	AN	----	----	9	T11	*****
T12	AN	AN	AN	AN	AN	AM	AM	AM	AM	AN	AN	11	T12	*****
P13	PN	PN	PN	AM	PN	PN	AN	AN	AN	AN	----	10	P13	*
T14	PPo	PPo	PPo	PPo	PPo	PPo	PPo	PPo	PPo	PPo	----	10	T14	***
P15	PN	PN	PN	PN	PN	PN	----	----	----	----	----	6	P15	*
P16	PN	AN	AM	AN	PN	PN	PN	PM	PN	PN	AN	11	P16	***
T17	AN	PN	AN	AN	AN	AN	----	----	----	----	----	6	T17	*****
T18	AN	AN	AN	AN	AN	PM	AN	AM	AN	AN	----	10	T18	*****
P19	PN	AN	PN	PN	PM	PN	PN	AN	PN	PN	----	10	P19	***
P20	AN	AN	PN	PN	----	----	----	----	----	----	----	4	P20	***
P21	AM	AM	AM	PM	AN	PN	----	----	----	----	----	6	P21	*****
P22	PN	PN	PN	?	?	PN	PN	PN	PN	PN	PN	11	P22	***
kuvia yhteensä 189														

## LIITE 5: Litteraatioavain

(.)	lyhyt tauko puheessa
[sana]	päällekkäispuhunta
=	puhe jatkuu suoraan edellisestä
(---)	puhetta ei ole litteroitu, ei merkityksellinen
<u>sana</u>	painotettu sana tai tavu
((sana))	toiminta, ele tai vastaava
£sana£	hymyilevä puhe
°sana°	hiljainen puhe tai kuiskaus